

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**DESIGN DE UM MODELO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO A
DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE MAGISTRADOS**

Joana de Matos Caldeira

Orientador: Prof^ª. Doutora Neuza Sofia Guerreiro Pedro

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação na
especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**DESIGN DE UM MODELO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA NA
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE MAGISTRADOS**

Joana de Matos Caldeira

Orientador: Prof^ª. Doutora Neuza Sofia Guerreiro Pedro

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação na
especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

Júri:

Presidente: Doutor Fernando António Albuquerque Costa, Professor Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Maria Irene Simões Tomé, Professora Auxiliar
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
- Doutor José Reis Lagarto, Professor Associado
Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa
- Doutora Paula de Fátima Peres Teixeira Almeida, Professora Adjunta
Instituto Superior de Contabilidade de Administração do Instituto Politécnico do
Porto
- Doutor João Filipe de Lacerda Matos, Professor Catedrático
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, Professor Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Doutora Neuza Sofia Guerreiro Pedro, Professora Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

ÍNDICE

ÍNDICE DE ANEXOS.....	IX
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XV
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	XVII
GLOSSÁRIO	XIX
AGRADECIMENTOS	XXVII
RESUMO	XXIX
ABSTRACT	XXXI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	11
A Formação a Distância.....	12
<i>Caraterização da formação a distância.....</i>	12
O e-learning (eletronic learning).....	22
<i>Conceito e caraterísticas.</i>	22
O b-learning (blended learning)	39
<i>Conceito e caraterísticas.</i>	39
A formação a distância na formação contínua de magistrados	56
CAPÍTULO II – ESTRUTURAÇÃO DE UM ‘STATE OF THE ART’	65
Revisão sistemática da literatura: <i>Scoping Review</i>	65
<i>Scoping Review.</i>	72
Modelos de suporte utilizados no âmbito da formação a distância de magistrados no contexto internacional.....	77
CAPÍTULO III – CENTRO DE ESTUDOS JUDICIÁRIOS: CONTEXTO DO ESTUDO	89
Organização judiciária	89
<i>Os Tribunais.</i>	89
<i>O Ministério Público.</i>	93
<i>Os magistrados judiciais.</i>	97
<i>Os Órgãos de Gestão e Disciplina.....</i>	102
O Centro de Estudos Judiciários	103
<i>O Departamento da Formação.....</i>	105
<i>A formação contínua de magistrados.</i>	106
CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	111
Propósito do estudo.....	111

Questões e objetivos de investigação	112
Participantes no estudo	114
Plano de investigação desenvolvido	115
Justificação da abordagem metodológica utilizada	118
Métodos de natureza mista.....	118
<i>Design exploratório sequencial</i>	120
Planificação e design metodológico.....	122
Fases integrantes da investigação	125
<i>Fase 1 – Entrevistas</i>	126
Entrevistas semiestruturadas.....	130
<i>Fase 2 – Entrevista focus-group</i>	142
<i>Fase 3: Questionários</i>	165
Processos de tratamento e análise dos dados	185
<i>Análise de dados qualitativos</i>	185
<i>Análise de dados quantitativos</i>	197
Procedimentos éticos e de garantia da qualidade da investigação	198
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	205
Fase 1 – Entrevistas	205
<i>Pertinência e utilidade</i>	209
<i>Viabilidade</i>	211
<i>Diretivas superiores</i>	215
<i>Expetativas e resultados esperados</i>	216
<i>Necessidade de implementação e relação dos magistrados com o regime de formação a distância</i>	218
<i>Vantagens e benefícios da implementação</i>	223
<i>Desvantagens e dificuldades da implementação</i>	225
<i>Mudanças e desafios</i>	228
<i>Etapas e processos</i>	234
<i>Potencialidades das TIC</i>	236
<i>Caraterísticas do modelo</i>	237
<i>Equipa de formação</i>	253
<i>Síntese conclusiva</i>	256
Fase 2 – Entrevista focus-group.....	263
<i>Viabilidade</i>	266
<i>Objetivos estratégicos</i>	267
<i>Necessidades formativas</i>	268
<i>Vantagens e benefícios da implementação</i>	269
<i>Estratégias e orientações pedagógicas</i>	270
<i>Caraterísticas do modelo</i>	271
<i>Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos</i>	273

<i>Mecanismos de avaliação.</i>	275
<i>Tipologia das ações de formação.</i>	277
<i>Infraestruturas e condições do local de trabalho dos magistrados.</i>	279
<i>Alocação do tempo profissional para formação.</i>	279
<i>Síntese conclusiva.</i>	281
Fase 3 – Questionários	286
<i>Análise dos resultados obtidos nas diferentes dimensões do questionário.</i>	288
Implementação de formação a distância (<i>b-learning</i>).	291
Caraterísticas do modelo pedagógico de formação a distância.	293
Tipologia das sessões formativas.	295
Estrutura e organização das ações de formação	297
Duração das ações de formação.	298
Estratégias e práticas pedagógicas.	300
Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos.	302
Infraestrutura tecnológica (plataforma de aprendizagem).	304
Mecanismos de avaliação e monitorização.	305
Tipologias das ações de formação.	308
Informação complementar considerada relevante.	309
<i>Síntese conclusiva.</i>	310
Fase 4 – Articulação e interpretação integrada dos resultados qualitativos e quantitativos	315
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.	331
O Modelo pedagógico de formação a distância para a formação contínua de magistrados	339
Limitações da investigação e orientações para estudos futuros	354
REFERÊNCIAS	365
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS	395

ÍNDICE DE ANEXOS¹

Anexo A – Escolas de formação de magistrados a nível internacional

Anexo B – Documentação enviada para as escolas de formação de magistrados a nível internacional a solicitar informação

Anexo C – Análise comparativa dos países pertencentes à REFJ e à RIEJ no que se refere à implementação de práticas de formação a distância

Anexo D – Autorização do estudo (informação elaborada pela doutoranda relativa ao projeto de investigação que pretende desenvolver no CEJ)

Anexo E – Guiões das entrevistas

Anexo E1 – Guião das entrevistas individuais

Anexo E2 – Guião das entrevistas coletivas

Anexo F – Proposta da versão preliminar (versão 0) do modelo pedagógico de formação a distância, em regime híbrido, para a formação contínua de magistrados

Anexo G – Notas biográficas dos participantes no focus-group

Anexo H – Guião da entrevista focus-group

Anexo I – *E-mails* remetidos aos especialistas para a participação na entrevista focus-group

Anexo J – Questionário

Anexo K – *E-mails* remetidos aos formandos a convidá-los a responder ao questionário

Anexo L – Matrizes de análise de conteúdo das entrevistas

Anexo M – Matriz de análise de conteúdo da entrevista focus-group

Anexo N – Valores da consistência interna dos itens do questionário

Anexo O – Matriz dos resultados globais que serviu de apoio à conceção do modelo pedagógico de formação a distância, em regime híbrido, para a formação contínua de magistrados

Anexo P – Modelo pedagógico de formação a distância, em regime híbrido, construído para a formação contínua de magistrados (versão final)

¹ Cf. *CD-ROM* em anexo.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Vertentes não tecnológicas associadas ao <i>e-learning</i>	27
Tabela 2: Categorias do <i>b-learning</i>	46
Tabela 3: Caraterísticas da Revisão Sistemática da Literatura	67
Tabela 4: Representação das partes da questão PICO	68
Tabela 5: Descrição geral sobre o processo de Revisão Sistemática da Literatura	72
Tabela 6: Caraterísticas da metodologia <i>Scoping Review</i>	76
Tabela 7: Escolas de formação de magistrados respondentes	80
Tabela 8: Grelha de análise e de organização do material recolhido ao nível das escolas de formação de magistrados	81
Tabela 9: Questões e objetivos de investigação	113
Tabela 10: Caraterísticas do <i>design</i> exploratório sequencial	121
Tabela 11: Caraterização dos participantes entrevistados ao nível da entrevista individual	132
Tabela 12: Caraterização dos participantes entrevistados ao nível da entrevista realizada em coletivo	133
Tabela 13: Participantes que efetuaram alterações à transcrição das entrevistas realizadas	142
Tabela 14: Potencialidades e limites do focus-group	151
Tabela 15: Caraterização dos participantes do focus-group	154
Tabela 16: Participantes que efetuaram alterações à transcrição do focus-group	164
Tabela 17: Glossário de conceitos do questionário	174
Tabela 18: Organização do questionário	177
Tabela 19: Organização do questionário (continuação)	178
Tabela 20: Organização do questionário (continuação)	179
Tabela 21: Caracterização do grupo de formandos convidados a participar no preenchimento do questionário	182
Tabela 22: Sistema de categorias decorrente do processo de tratamento e análise do material recolhido	194
Tabela 23: Sistema de categorias decorrente do processo de tratamento e análise do material recolhido (continuação)	195
Tabela 24: Estrutura temática dos guiões das entrevistas	206
Tabela 25: Grelha de análise e de organização do material recolhido nas entrevistas	207
Tabela 26: Grelha de análise e de organização do material recolhido nas entrevistas (continuação)	208
Tabela 27: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “pertinência e utilidade”	210
Tabela 28: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “viabilidade”	212
Tabela 29: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “objetivos estratégicos”	214
Tabela 30: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “diretivas superiores”	215
Tabela 31: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “expetativas e resultados esperados”	217
Tabela 32: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “necessidade de implementação e relação dos magistrados com o regime de formação a distância”	219
Tabela 33: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “utilização da plataforma <i>Moodle</i> ”	221
Tabela 34: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “promoção de ações de formação”	222
Tabela 35: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “vantagens e benefícios da implementação”	224

Tabela 36: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “desvantagens e dificuldades da implementação”	226
Tabela 37: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “mudanças e desafios”	229
Tabela 38: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “mudanças e desafios” (continuação)	230
Tabela 39: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “estratégias e orientações pedagógicas”	232
Tabela 40: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “estratégias e orientações pedagógicas” (continuação)	233
Tabela 41: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “etapas e processos”	235
Tabela 42: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “potencialidades das TIC”	237
Tabela 43: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “caraterísticas do modelo”	238
Tabela 44: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “tipologia das sessões”	240
Tabela 45: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “estruturação e organização das ações de formação”	242
Tabela 46: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “duração das ações de formação”	243
Tabela 47: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “estratégias e práticas pedagógicas”	244
Tabela 48: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos”	246
Tabela 49: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “mecanismos de avaliação e monitorização”	248
Tabela 50: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “tipologia das ações de formação”	251
Tabela 51: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “modelos a adotar”	252
Tabela 52: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “equipa de formação”	253
Tabela 53: Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “equipa de formação” (continuação)	254
Tabela 54: Frequências relativas às diferentes categorias de análise das entrevistas individuais e coletivas	257
Tabela 55: Grelha de análise e de organização do material recolhido na entrevista focus-group	265
Tabela 56: Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “viabilidade”	266
Tabela 57: Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “objetivos estratégicos”	267
Tabela 58: Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “necessidades formativas”	268
Tabela 59: Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “vantagens e benefícios da implementação”	269
Tabela 60: Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “estratégias e orientações pedagógicas”	270
Tabela 61: Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “caraterísticas do modelo”	271
Tabela 62: Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos”	274
Tabela 63: Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “mecanismos de avaliação”	276
Tabela 64: Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “tipologia das ações de formação”	278
Tabela 65: Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “infraestruturas e condições do local de trabalho dos magistrados”	279
Tabela 66: Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “alocação do tempo profissional para formação”	280
Tabela 67: Frequências relativas às diferentes categorias de análise do focus-group	282

Tabela 68: Análise da consistência interna do questionário	288
Tabela 69: Estrutura temática das questões orientadoras do questionário	289
Tabela 70: Médias e desvios-padrão globais das diferentes dimensões do questionário	290
Tabela 71: Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Implementação de formação a distância (<i>b-learning</i>)” do questionário	292
Tabela 72: Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Caraterísticas do modelo pedagógico de formação a distância” do questionário	294
Tabela 73: Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Tipologia das sessões formativas” do questionário	296
Tabela 74: Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Estrutura e organização das ações de formação” do questionário	297
Tabela 75: Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Duração das ações de formação” do questionário	299
Tabela 76: Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Estratégias e práticas pedagógicas” do questionário	301
Tabela 77: Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos” do questionário	303
Tabela 78: Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Infraestrutura tecnológica (plataforma de aprendizagem)” do questionário	304
Tabela 79: Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Mecanismos de avaliação e monitorização” do questionário	306
Tabela 80: Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Tipologia das ações de formação” do questionário	308

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Conceitos associados ao “e” de <i>e-learning</i>	28
Figura 2. Estrutura orgânica dos tribunais	93
Figura 3. Estrutura orgânica do CEJ	105
Figura 4. Esquema relativo ao plano de investigação desenvolvido.....	116
Figura 5. Esquema relativo ao <i>design</i> exploratório sequencial	121
Figura 6. Procedimentos para a implementação de um <i>design</i> exploratório sequencial	123
Figura 7. Esquema relativo à planificação e <i>design</i> metodológico do estudo.....	124
Figura 8. Processo de validação do questionário por especialistas	180
Figura 9. Idade dos participantes	183
Figura 10. Género dos participantes	183
Figura 11. Área de magistratura dos participantes.....	184
Figura 12. Área de jurisdição em que os participantes exercem funções	184
Figura 13. Tempo de serviço dos participantes	185
Figura 14. Processo de construção do modelo pedagógico de formação a distância	347
Figura 15. Etapas do ciclo formativo.....	350

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

- DNF** – Diagnóstico de Necessidades de Formação
- CCMMP** – Carta de Conduta dos Magistrados do Ministério Público
- CEJ** – Centro de Estudos Judiciários
- CEJAMERICAS** – Centro de Estudios de la Justicia de las Américas
- CRP** – Constituição da República Portuguesa
- CS** – Conselhos Superiores
- CSM** – Conselho Superior da Magistratura
- CSMP** – Conselho Superior do Ministério Público
- CSTAF** – Conselho Superior dos Tribunais Administrativos e Fiscais
- DEF** – Departamento da Formação
- ECTS** – European Credit Transfer System
- EMJ** – Estatuto da Magistratura Judicial
- EMP** – Estatuto do Ministério Público
- EUJ** – Estatuto Universal do Juiz
- FCCN** – Fundação para a Computação Científica Nacional
- GAEJ** – Gabinete de Estudos Judiciários
- IEUL** – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- MI** – Metodologias de Investigação
- MJ** – Magistratura Judicial
- MOOC** – Massive Open Online Courses
- MP** – Ministério Público
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PICO** – Problema, Intervenção, Comparação e *Outcomes* – Resultados

REFJ – Rede Europeia de Formação Judiciária

RIAEJ – Rede Ibero-americana das Escolas Judiciais

RL – Revisão da Literatura

RSL – Revisão Sistemática da Literatura

SCORM – Sharable Content Object Reference Model

SITAF – Sistema de Informação dos Tribunais Administrativos e Fiscais

SOTA – ‘State of the art’

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

SR – Scoping Review

STA – Supremo Tribunal Administrativo

STJ – Supremo Tribunal de Justiça

TAF – Tribunais Administrativos e Fiscais

TC – Tribunal de Comarca

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TJ – Tribunais Judiciais

TR – Tribunal da Relação

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

VLE – Virtual Learning Environments

GLOSSÁRIO

- **Ambiente virtual de aprendizagem** – é o espaço virtual, suportado *on-line*, que organiza os recursos e as ferramentas que corporizam as ações de formação, por meio da interação com os conteúdos formativos, realização de atividades de aprendizagem, interação com o docente e com os formandos.
- **Aprendizagem** – processo pelo qual as pessoas constroem e assimilam ideias e valores e adquirem conhecimentos, capacidades e competências ao mesmo tempo que desenvolvem atitudes e valores.
- **Aprendizagem ao longo da vida** – toda e qualquer atividade de aprendizagem (formal, não formal e informal), efetuada em qualquer momento da vida, com o objetivo de desenvolver ou aperfeiçoar conhecimentos, atitudes, aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, social ou profissional.
- **Avaliação da aprendizagem** – processo de determinação individual dos formandos, com o fim de “medir” as competências que são adquiridas no decurso de uma certa ação de formação, determinando quando, como e em que grau os formandos atingem os objetivos de formação estabelecidos.
- **Avaliação diagnóstica** – destina-se especialmente a determinar a existência ou não de certas competências adquiridas pelos formandos, tendo em vista o desenvolvimento das atividades formativas futuras.
- **Avaliação da formação** – processo que possibilita a monitorização sistemática de uma determinada atividade formativa, recorrendo para o efeito a parâmetros de qualidade.
- **Avaliação formativa** – avaliação efetuada no decurso da realização da ação de formação, com vista ao fornecimento de informação (aos formandos e formadores), acerca da

concretização dos objetivos pedagógicos, resultando em eventuais melhorias durante o processo de aprendizagem.

- **Avaliação do impacto da formação** – consiste na apreciação dos efeitos da formação sobre o desempenho do indivíduo a nível pessoal e organizacional, efetuado em contexto real, e decorrido o tempo considerado suficiente para a ocorrência da transferência dos resultados da formação para esse contexto.
- **Avaliação da satisfação/reação da formação** – avaliação que permite aferir o grau de satisfação dos participantes (formandos e formadores) em relação à ação de formação e às condições em que a mesma decorreu, visando ações de melhoria.
- **Avaliação sumativa** – avaliação que visa determinar em que medida os objetivos pedagógicos foram atingidos pelos formandos, com vista a uma classificação.
- **Blended learning (b-learning)** – é um regime de formação que integra a aprendizagem presencial com a aprendizagem *on-line*, através da integração de diferentes espaços de interação (contexto de sala de formação e ambiente virtual de aprendizagem), da combinação de diferentes abordagens e estratégias pedagógicas e da diversificação de recursos e ferramentas tecnológicas e pedagógicas com vista a potenciar a aprendizagem dos formandos.
- **Brainstorming** – técnica pedagógica utilizada a fim de gerar ou explorar, de forma livre e dinâmica, um conjunto de ideias ou a resolução de uma determinada situação associada a um tema específico, no seio do grupo de formandos.
- **Chat** – ferramenta *Web* que permite o estabelecimento de comunicação em tempo real.
- **Ciclo formativo** – conjunto de fases sequenciais e interdependentes, cujas etapas são determinantes para garantir a eficácia e eficiência do próprio processo formativo.

- **CITIUS** – é uma plataforma tecnológica, utilizada pelo Ministério da Justiça, ao nível da magistratura judicial e do Ministério Público, que permite a integração dos processos e uma gestão efetiva das peças processuais.
- **Competência** – modalidade estruturada de ação, requerida, exercida e validada num determinado contexto.
- **Diagnóstico de necessidades de formação** – processo que visa analisar eventuais discrepâncias existentes entre o perfil de competências detido por um profissional e o perfil necessário, resultando assim na elaboração de um plano de formação.
- **E-book** – é um livro em formato digital que pode ser lido através de diferentes equipamentos eletrónicos.
- **Eletronic learning (e-learning)** – é um regime de formação que ocorre totalmente *on-line*, através de um espaço virtual de aprendizagem e que utiliza a *Web* enquanto tecnologia de suporte a fim de disponibilizar um conjunto de soluções e de potenciar a exploração de uma diversidade de recursos e ferramentas pedagógicas e tecnológicas, de modo a promover a comunicação síncrona e assíncrona e a interação pedagógica entre o formador e os formandos, bem como entre estes últimos.
- **Estratégias e práticas pedagógicas** – principais atividades e metodologias de aprendizagem (por exemplo: trabalhos individuais ou de grupo, entre outras) promovidas junto dos formandos de forma a potenciar a sua aprendizagem.
- **Estudo de caso** – é uma técnica que consiste na apresentação e análise (individual ou em grupo) de um caso concreto, real ou fictício, o qual requer uma tomada de decisão sobre a sua resolução.
- **Forma de organização da formação** – modos de operacionalização da formação, estabelecidos pela utilização integrada de percursos de aprendizagem, metodologias e tecnologias pedagógicas adequadas à natureza dos objetivos a atingir.

- **Formação a distância** – é um regime de formação onde o formador e o formando encontram-se distantes geografica e fisicamente durante o processo de ensino-aprendizagem, apoiando-se em vários meios de comunicação como forma de minimizar as barreiras da distância e de estabelecer a relação pedagógica entre os mesmos, através de um conjunto de conteúdos formativos e de recursos e ferramentas pedagógicas e tecnológicas. Este regime de formação, realizado privilegiadamente de forma assíncrona, permite ao formando, enquanto ator principal do processo de aprendizagem, uma maior autonomia, independência e flexibilidade no desenvolvimento da sua própria aprendizagem.
- **Formação inicial** – visa a aquisição de capacidades e competências adequadas para o exercício de uma determinada atividade profissional e que, em princípio, ocorre antes da entrada na vida ativa.
- **Formação contínua** – visa a aquisição de capacidades e competências ao longo do período ativo do indivíduo para o desempenho de uma ou mais atividades ou funções.
- **Formação presencial** – a atividade formativa desenvolve-se em contexto de sala de formação, ocorrendo uma interação permanente entre formando e formador.
- **Fórum** – é uma ferramenta *Web* que permite a comunicação e discussão entre formandos.
- **Infraestrutura tecnológica (plataforma de aprendizagem)** – sistema *on-line* para gestão da aprendizagem utilizado para dinamizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem dos formandos.
- **Jurisdição** – abrange as diferentes áreas do Direito (Direito da Família e das Crianças, Direito Civil, Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito Administrativo e Fiscal).
- **Mapa concetual** – representa um diagrama hierárquico constituído por conceitos e respetivas interligações estabelecidas entre os mesmos.

- **Método pedagógico** – é um conjunto, mais ou menos estruturado, mais ou menos coerente de intenções e de realizações educativas orientadas para um fim, explícita ou implicitamente enunciado.
- **Mobile learning (m-learning)** – aprendizagem proporcionada através da utilização de dispositivos móveis (*smartphones, tablets*), sem fios, permitindo a qualquer pessoa aceder a informações e a materiais formativos, a partir de qualquer lugar e a qualquer hora.
- **Modalidade de formação** – são tipologias de organização da formação definidas em função de características e necessidades dos destinatários, objetivos, estrutura curricular, duração, metodologias e natureza da aprendizagem.
- **Modelo pedagógico** – conjunto de pressupostos e diretrizes pedagógicas que orientam a planificação, conceção e avaliação de uma determinada ação de formação.
- **Massive Open On-line Course (MOOC)** – são cursos *on-line*, abertos, totalmente gratuitos e de acesso livre, dirigidos a massas, ou seja, a um grande número de participantes/formandos.
- **Objetivo pedagógico** – tradução pedagógica de uma determinada competência, refletindo o que se espera que o formando seja capaz de fazer no final da ação de formação.
- **PDA** – é um dispositivo móvel e portátil, de dimensões reduzidas, que permite o armazenamento de informações para utilização pessoal ou profissional.
- **Plano de formação** – documento que integra um conjunto estruturado de atividades formativas que devem ser realizadas num dado período de tempo, com vista à prossecução de determinados objetivos, tendo por base o diagnóstico de necessidades de formação efetuado previamente.
- **Podcast** – forma de publicação de arquivos de média digital (ficheiros áudio) que tende igualmente a estar associado a sites onde tais ficheiros se encontram disponíveis para (des)carregamento.

- **Recurso técnico-pedagógico** – todo o material ou suporte que se utiliza com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.
- **Repositório de conteúdos formativos** – é um espaço onde estão disponibilizados (em modo aberto ou restrito) conteúdos formativos (por exemplo, documentação relevante, textos de comunicações, apresentações em *PowerPoint*, bibliografia, legislação, jurisprudência, doutrina e videogravação de sessões formativas) para ações de formação que integram a oferta formativa do Centro de Estudos Judiciários.
- **SCORM** – não é em si uma norma, mas um conjunto de especificações e linhas de orientação que estabelecem os níveis de acessibilidade, interoperabilidade, durabilidade e reutilização dos conteúdos e sistemas de aprendizagem baseados na *Web*. Esta normalização permite que materiais formativos (conteúdos, atividades formativas, testes de avaliação formativa e sumativa, glossários, entre outros) elaborados para uma determinada plataforma de aprendizagem possam ser utilizados noutras plataformas *on-line*.
- **Screencast** – efetua a gravação e o registo das ações que ocorrem num computador e que pode, eventualmente, ser acompanhada de áudio, sendo que no final gera um ficheiro de vídeo (por exemplo: tutoriais de *Software*).
- **Sessões *on-line* assíncronas** – são sessões que permitem aos formandos estudar ao seu ritmo, quando necessitam ou quando têm disponibilidade, no próprio local de trabalho ou em casa. Para tal, dispõem de conteúdos formativos, de outros materiais de apoio adicionais e de outros recursos que são disponibilizados na plataforma de aprendizagem *on-line*, bem como ferramentas de comunicação (ex: fóruns de discussão, *e-mail*) que lhes permite em simultâneo estabelecer interação em torno das temáticas sob análise.

- **Sessões *on-line* síncronas** – são sessões desenvolvidas em tempo real e que proporcionam a oportunidade de os formandos verem esclarecidas as suas dúvidas ou questões junto dos docentes e restante grupo de formandos. São suportadas no *chat* ou em videoconferências.
- **Simulação (*role play*)** – consiste em representar um papel, simulando ou imaginando uma determinada situação, permitindo ao docente/formador consciencializar-se da sua atitude num certo contexto.
- **Sistemas de gestão da aprendizagem** – São sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplos meios, linguagens e recursos, apresentar informação de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, tendo em vista determinados objetivos.
- **SITAF** – é uma plataforma tecnológica, utilizada pelo Ministério da Justiça, ao nível dos tribunais administrativos e fiscais, que permite a integração dos processos e uma gestão efetiva das peças processuais.
- **Storyboard** – é um guião estruturado, onde consta a informação necessária (do ponto de vista gráfico e pedagógico) ao desenvolvimento de conteúdos formativos interativos e apelativos.
- **Técnica pedagógica** – é o meio utilizado para pôr em prática o método pedagógico escolhido.
- **Tecnologias da informação e da comunicação (TIC)** – tecnologias que permitem recolher, armazenar, extrair, tratar, transmitir e divulgar informação por via eletrónica.
- **Testes** – instrumento de avaliação que se estrutura com base num conjunto de questões ou exercícios práticos destinados a aferir a aquisição de determinados saberes. A respetiva aplicação surge, regra geral, associada a uma determinada norma ou critério de sucesso pré-definido.

- **Video-book** – é um livro em formato digital, constituído por vídeos.
- **Videoconferência** – é uma forma de comunicação interativa entre dois ou mais participantes separados fisicamente, através da transmissão de vídeo e áudio em tempo real. No caso do encontro virtual se realizar através da internet, com recurso a aplicativos que possibilitam a partilha de voz, vídeo, textos e ficheiros via *Web*, designa-se de webconferência.
- **Web** (*World Wide Web*) – sistema de acesso à informação, apresentada sob a forma de hipertexto, na internet. Refere a generalidade do ambiente internet.
- **Wiki** – trata-se de uma ferramenta destinada a atividades de colaboração (trabalho de grupo), que permite que os participantes trabalhem em conjunto, de forma assíncrona, numa mesma página (documento) para adicionar, desenvolver e alterar conteúdos.

[Nota explicativa: O presente glossário pretende constituir-se como uma ferramenta de apoio à compreensão do leitor para os termos seguidamente integrados no documento em causa.]

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação representa a concretização de um objetivo académico que decidi abraçar, o qual não seria possível sem a ajuda, apoio e dedicação de algumas pessoas, a quem quero sentidamente prestar o meu agradecimento:

À Professora Doutora Neuza Pedro, pelo apoio constante e total disponibilidade com que sempre presenteou o meu trabalho, pelo auxílio fundamental que me prestou em todos os momentos e pelas aprendizagens proporcionadas.

Ao Sr. Dr. Edgar Taborda Lopes, Juiz Desembargador e Coordenador do Departamento da Formação, ao Professor Doutor António Pedro Barbas Homem e a toda a Direção do Centro de Estudos Judiciários por todo o apoio e disponibilidade facultada, por todas as aprendizagens realizadas e por terem permitido o desenvolvimento desta investigação.

Ao Departamento da Formação e a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram na realização e concretização deste estudo.

Aos participantes que individualmente aceitaram partilhar a sua realidade, experiência e vivência pessoais, o que constituiu a dádiva nuclear no florescimento deste trabalho.

Aos meus pais, pelo apoio demonstrado em todas as horas e em todos os momentos da minha vida.

Ao Ricardo, pelo apoio, compreensão e carinho concedido nos momentos mais difíceis da realização deste doutoramento e sem o qual não seria possível concretizá-lo.

A todos os amigos e colegas, que me ajudaram a concretizar este trabalho e que sempre acreditaram em mim, quero expressar o meu profundo agradecimento e a ajuda disponibilizada em todos os momentos.

A todos o meu reconhecimento!

RESUMO

A crescente utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação tem vindo a possibilitar o surgimento de novos suportes de aprendizagem que visam responder às necessidades da sociedade moderna, marcando neste sentido, um papel cada vez mais dominante na educação e formação. O e-learning é, hoje, considerado um reconhecido meio de difusão de conhecimento, tendo-se progressivamente afirmado como complemento aos sistemas tradicionais de formação. Como tal, estando conscientes da importância desta forma de organização da formação no seio das estruturas formativas existentes e nos diferentes contextos profissionais, ambiciona-se com este estudo poder contribuir para a modernização das práticas formativas implementadas ao nível da formação contínua dos magistrados portugueses, através do design de um modelo pedagógico de formação a distância. Deste modo, esta investigação centra-se em Portugal, no período de 2014 a 2017, no Centro de Estudos Judiciários, dirigindo-se a uma população muito específica: os magistrados portugueses. Este estudo assume as seguintes questões de investigação: i) que necessidades e interesses estão associados à implementação de um modelo de formação a distância no domínio da formação contínua de magistrados; ii) que características deve ter um modelo desta natureza; iii) qual o nível de adequação do modelo proposto ao contexto e ao público-alvo. Optou-se por uma metodologia de investigação associada ao paradigma pragmático, privilegiando-se uma abordagem de recolha de dados de natureza mista e um design exploratório sequencial. Neste âmbito, são estabelecidas duas fases de recolha de dados. A fase inicial consiste num processo de recolha de dados qualitativos, aos quais é dada primazia, seguindo-se a esta uma fase de recolha de dados quantitativos. Os resultados de ambos os métodos são analisados de forma conjunta na fase final do estudo. As técnicas de recolha de dados selecionadas incidiram na análise documental, entrevista e questionário. Foram realizadas 9 entrevistas em formato semiestruturado, a um total de 13 entrevistados: 3 entrevistas individuais a elementos da direção do Centro de Estudos Judiciários; 1 entrevista individual à coordenação do Departamento da Formação e 5 entrevistas em coletivo a 9 docentes pertencentes às várias áreas de jurisdição. Realizou-se ainda uma entrevista focus-group a 9 especialistas de relevo. Foram adicionalmente aplicados 130 questionários a formandos inscritos em diferentes ações de formação integradas no Plano de Formação Contínua do CEJ no ano letivo 2015/2016. Com base na análise dos dados recolhidos, pode-se constatar que é reconhecida a utilidade, viabilidade e pertinência da conceção e implementação deste modelo de formação a distância,

XXX

sendo defendida como opção adequada a adoção de um regime de blended-learning, também designado de modelo híbrido.

Palavras-chave: Educação a distância; e-learning; formação profissional; magistrados.

ABSTRACT

The increasing use of Information and Communication Technologies has made possible the emergence of new learning tools as a response to the needs of modern society, assuming in this sense an increasingly dominant role in education and training. E-learning is nowadays considered a worldwide mean of knowledge dissemination, and has been progressively recognized as a complement to traditional training systems. Therefore, and bearing in mind the importance of this modality within the existing training structures of different professional contexts, the purpose of this study is to contribute to the modernization of the training practices implemented in the continuous training of Portuguese magistrates, through the design of an educational model of distance learning. Thus, this research is focused on Portugal, in the period from 2014 to 2017, in the Center of Judicial Studies, addressing a very specific population: the Portuguese magistrates. This study addresses the following research questions: i) what needs and interests are associated with the implementation of a model in the field of continuing training of magistrates; ii) what features must be such a model; iii) what is the level of adequacy of the proposed model to the context and the target audience. A research methodology associated to the pragmatic paradigm was chosen, focusing on the collection of mixed data within a sequential exploratory design. In this context, two stages of data collection are established. The initial phase consists of a process of collecting qualitative data, which is prioritized, followed by a phase of collection of quantitative data. The results of both methods are analyzed together in the final phase of the study. The selected data collection techniques were: documentary analysis, interview and questionnaire. Nine interviews were conducted in a semi-structured format, with a total of 13 interviewees: 3 individual interviews with the Direction board members of the Center of Judicial Studies; 1 individual interview to the coordination of the Training Department and 5 collective interviews to 9 teachers belonging to the various areas of jurisdiction. A focus-group interview was also conducted with nine prominent experts. Online questionnaires were applied to 130 magistrates enrolled in different training courses integrated in the CEJ Continuous Training Plan for 2015/2016. Based on the analysis of the collected data, evidences were found of the usefulness, viability and pertinence of the conception and implementation of a distance learning model, being defended, as an appropriate option, the adoption of a blended-learning approach, also called hybrid model.

Keywords: distance learning; e-learning; professional training; magistrates.

INTRODUÇÃO

No mundo atual os cidadãos são confrontados com a necessidade de desempenho de uma enorme diversidade e multiplicidade de papéis sociais, que reclamam da educação e da formação uma atenção mais voltada para a construção da cidadania e profissionalidade, recorrendo a uma atualização sistemática de saberes e conhecimentos, durante toda a vida. Neste sentido, algumas das exigências educativas e formativas que se colocam no dealbar deste século, em relação ao que acontecia no passado, apontam para a aquisição de um nível médio de conhecimentos de base mais elevado, com a finalidade de favorecer uma melhor integração no mercado de trabalho. Os cidadãos são solicitados a obter um nível de qualificação profissional mais profundo e a confrontarem-se com várias e sucessivas profissões ao longo da sua vida.

Assim sendo, a perspectiva da educação ao longo da vida desempenha um papel de relevo, na medida em que permite aos cidadãos uma melhor adaptação às novas realidades tecnológicas e científicas, uma preparação mais adequada às necessidades laborais e um entendimento mais conveniente do mundo em que vivemos (Costa, 2001).

Neste âmbito, e já se referindo ao início do século XXI, a Comissão Europeia (European Commission, 1996) referia que:

“as causas de mudança na sociedade têm sido diversas e afetaram os sistemas de educação e formação de diferentes modos. Aspetos demográficos conduziram a um aumento da esperança de vida alterando radicalmente a estrutura etária da população, aumentando a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida. O substancial aumento do número de mulheres trabalhadoras alterou o espaço tradicional da família em relação à escola e à educação das crianças. A expansão da inovação tecnológica em todas as áreas gerou requisitos de novos conhecimentos. Os padrões de consumo e os estilos de vida modificaram-se. Em adição, as pessoas estão mais alerta para os

problemas ambientais e para o uso dos recursos naturais e isto afetou quer os sistemas de educação e formação quer as atividades industriais” (p. 4).

Nesta mesma linha de ideias, também o relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) da Comissão Internacional para a Educação no século XXI (UNESCO, 2010) afirma que a aprendizagem ao longo da vida será uma das chaves para enfrentar os desafios educativos e formativos que se perspetivam para o futuro. A educação e a formação ao longo da vida deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu próprio destino, num esforço permanente de atualização dos seus conhecimentos, num mundo dominado pela ciência e tecnologia. Como resultado das novas exigências laborais e sociais, a procura da educação e formação por parte da população adulta tem vindo a crescer, nas mais variadas formas: formação básica, profissional, cursos de línguas, sistema de aprendizagem aberta e de formação a distância. Deste modo, abrem-se novas oportunidades para aprender, aperfeiçoar e alargar as formações adquiridas, por forma a corresponder às exigências da vida pessoal e profissional.

“Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida (...) as missões que cabem à educação e às múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos e que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas (...)” (UNESCO, 1996, p. 103).

Ainda neste contexto, o Conselho da União Europeia (Jornal Oficial da União Europeia, 2009) também definiu um conjunto de objetivos estratégicos acerca da cooperação europeia no domínio da educação e formação para 2020, nomeadamente:

- “Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade;

- Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;
- Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa;
- Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação” (p. 2).

Tornou-se um lugar-comum afirmar que os recursos humanos são o principal ativo das organizações (Greenhaus, Callanan & Godshalh, 2000). Estas precisam de indivíduos com elevados desempenhos e com elevada formação, não só para atingir os seus objetivos, mas também para obterem uma vantagem competitiva no mercado (Adkins, 2006). Para isso há muitas intervenções, técnicas e programas implementados nas organizações, que têm como objetivo aumentar o desempenho individual (Sonnentag, 2002). Por outro lado, a noção de carreira ultrapassou o mero significado de sequência de passos numa profissão e numa organização para adquirir um sentido mais abrangente. A noção de que se sai da escola para uma organização e daí para a reforma foi perdendo significado (London & Smither, 1999), tornando-se fundamental que haja efetivamente uma aprendizagem do indivíduo ao longo da vida, por forma a adquirir, atualizar e aprofundar novos conhecimentos, competências e saberes.

É neste sentido, que o *e-learning* surge, hoje em dia, como um meio manifestamente reconhecido de difusão de educação e formação e uma forma de organização da formação que pretende dar resposta aos grandes desafios no ensino-aprendizagem. A formação a distância possibilita condições facilitadoras de acesso à educação ao longo da vida, aproveitando as oportunidades colocadas à disposição pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tendo-se afirmado progressivamente como um complemento aos sistemas tradicionais de ensino e formação, do ponto de vista logístico e da qualidade do ensino desenvolvido, das suas capacidades, bem como das atitudes e valores transmitidos.

Deste modo, e estando conscientes da importância da formação a distância e do *e-learning* e do papel fulcral que este pode vir a desempenhar no contexto eleito para o estudo em causa – a saber o Centro de Estudos Judiciários (CEJ) – entidade responsável pela formação inicial e contínua dos magistrados portugueses, optou-se por efetuar um estudo em torno desta temática, como forma de otimizar os recursos associados à atividade formativa desenvolvida por esta entidade. O presente trabalho insere-se no âmbito do Doutoramento em Educação, na área de Especialização de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.

A nível pessoal e profissional, a escolha deste estudo fundamentou-se pelo facto da investigadora estar, à data, integrada profissionalmente no Departamento da Formação (DEF) do CEJ, estando, portanto, fortemente envolvida nos processos associados à formação e conhecendo o interesse institucional que sob a formação a distância recai.

A posição ocupada na organização possibilitou, de resto, um acesso privilegiado ao terreno de estudo, sem o qual se afiguraria mais difícil empreender a investigação.

As questões relativas à formação a distância e ao *e-learning* têm merecido, nos últimos tempos, especial atenção por parte das várias entidades que, de algum modo, estão ligadas à formação profissional, não sendo o CEJ exceção. Daí que este trabalho constitua uma oportunidade para aprofundar este domínio de investigação.

O CEJ é a entidade responsável pela formação profissional de magistrados desde 1980, nas diversas áreas de jurisdição. Contudo, e decorrente da evolução tecnológica e da adoção de metodologias de formação a distância a nível organizacional e institucional, o CEJ tem desenvolvido esforços no sentido de acompanhar este progresso, investindo desde 2011 no desenvolvimento de recursos digitais e na criação de espaços *on-line* de suporte à formação presencial tendo desenvolvido em 2012 um protocolo de colaboração com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), para suporte à implementação e utilização de um sistema *on-line* de gestão de aprendizagem (disponível em <https://elearning.cej.mj.pt/login/index.php>).

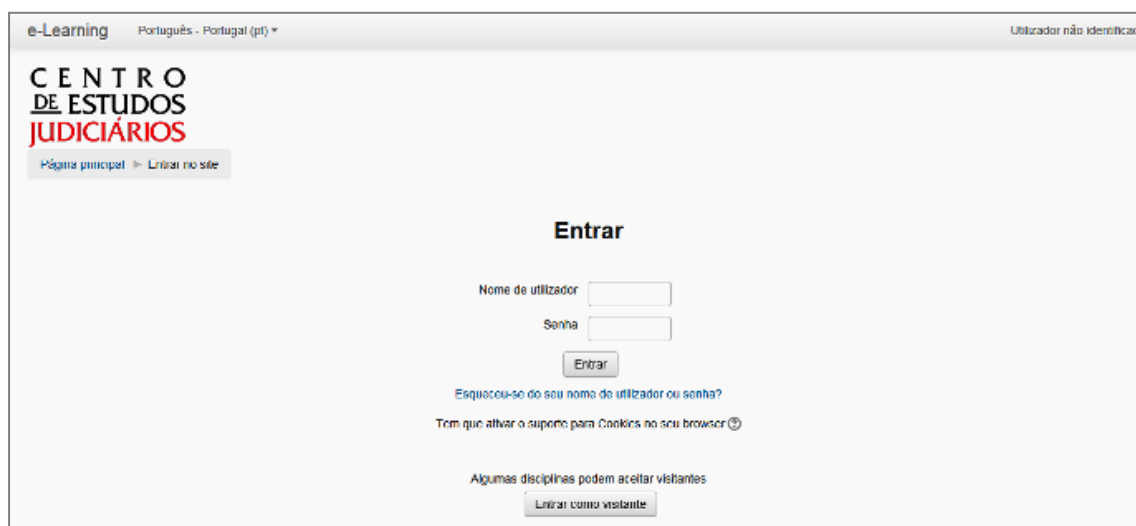


Figura 1: Interface do sistema on-line de gestão de aprendizagem

O mesmo surge assim como forma de divulgação das ações de formação, bem como de espaço *on-line* para disponibilização dos conteúdos de aprendizagem, através da divulgação de documentação relevante, designadamente: textos de comunicações, apresentações em *PowerPoint*, bibliografia, legislação, jurisprudência, doutrina e videogravação de sessões formativas.

De igual modo, desde 2012, de uma forma mais permanente o CEJ começou a dar os primeiros passos ao nível da formação totalmente a distância, através da realização de sessões formativas por videoconferência² (com recurso aos diferentes sistemas informáticos: “Canal CEJ”, “Justiça TV” e ao sistema de videoconferência próprio do CEJ) difundidas para os tribunais localizados nas várias cidades do país, de modo a permitir que os magistrados possam conjugar a sua atividade profissional com a atividade formativa e que deste modo, se possam minimizar os efeitos da deslocação dos magistrados para fora dos tribunais onde exercem funções, sem o consequente prejuízo de agenda e despesas para o Estado (como indicado no Plano de Formação Contínua 2015-2016).

A utilização proveitosa das tecnologias digitais e dos ambientes *on-line* surgiu já, de forma integrada, nas estratégias institucionais previstas no Plano de Atividades 2013-2014, onde a instituição assume prosseguir os seguintes objetivos:

- “Apostar na utilização dos meios de formação a distância, de modo a facilitar a autoformação e a conjugação entre a vida particular e as necessidades de formação;
- Apostar na realização de sessões por videoconferência para os vários tribunais, tendo em conta as diferentes ações de formação contínua;
- Preparação de dossiers de formação *on-line* e utilização da página do CEJ como instrumento de divulgação dos elementos formativos” (p. 34-36).

Todavia, no Plano de Formação Contínua 2015-2016, estes objetivos continuam vigentes, constituindo-se como uma prioridade a aposta nas novas tipologias de formação a distância, designadamente nas videograções das ações de formação, as quais constituem já

² Para este efeito, o CEJ estabeleceu parcerias com a Direção-Geral da Administração da Justiça, Instituto de Gestão Financeira e Equipamentos da Justiça, Justiça TV e Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN).

uma promissora biblioteca digital, de modo a facilitar a autoformação e a conjugação entre a vida profissional, pessoal e as necessidades de formação, bem como a definição de um modelo de organização e apresentação dos materiais formativos. Este modelo será aplicado aos diversos tipos de produtos formativos: vídeos, livros digitais, publicações em papel e na internet (Plano de Formação Contínua 2015-2016).

Assim, e perante a infinidade de abordagens e questões que se poderiam desencadear ao nível do *e-learning* (dada a sua complexidade e importância), impôs-se centrar a atenção sobre o desenvolvimento de um modelo pedagógico de formação a distância, a implementar na formação contínua de magistrados. A implementação de um modelo desta natureza reveste-se de grande valor para a formação realizada na atualidade pelo CEJ, numa perspectiva de inovação pedagógica das práticas formativas adotadas.

Neste sentido, e decorrente da intenção de implementar o *e-learning* no CEJ e de apostar na criação de recursos digitais que permita, por um lado, a compilação dos materiais pedagógicos das várias ações de formação e que, por outro, promova a aprendizagem dos formandos nas diversas áreas jurisdicionais, surgiu a necessidade institucional de implementar um modelo pedagógico formal que oriente e sustente os procedimentos e práticas pedagógicas adotadas em regime a distância.

O modelo pedagógico de formação a distância que se pretende desenvolver para a formação contínua dos magistrados portugueses é, aqui, eleito como foco central deste trabalho sendo entendido como um conjunto de pressupostos e diretrizes pedagógicas que orientam a planificação, conceção e avaliação de uma determinada ação de formação a distância. Este modelo pedagógico pretende ser um guia de boas práticas, capaz de orientar e facilitar os docentes e a restante equipa de formação no desenvolvimento da sua prática formativa.

Tendo por base este cenário são levantadas várias questões que nortearão esta investigação, nomeadamente: “Que necessidades e interesses estão associados à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância no domínio da formação contínua de magistrados?”; “Que características deve ter o modelo pedagógico de formação a distância a implementar na formação contínua de magistrados?” e “Qual o nível de adequação do modelo proposto ao contexto e ao público-alvo?”.

Assim sendo, o projeto de investigação que se pretende desenvolver encontra-se organizado em seis capítulos:

- Capítulo I – Enquadramento concetual

Neste capítulo desenvolve-se uma fundamentação teórica, resultante de uma análise bibliográfica e revisão da literatura na área, tentando obedecer a uma sequência lógica de suporte e enquadramento ao estudo, à definição do problema, das questões e objetivos, de forma a fundamentar e orientar o desenvolvimento metodológico da investigação.

- Capítulo II – Estruturação de um ‘*state of the art*’

No que se refere a este capítulo pretende-se efetuar uma descrição genérica em relação à metodologia de revisão sistemática da literatura (RSL) utilizada, mais concretamente o *Scoping Review* (SR), bem como uma análise detalhada ao contexto internacional de formação contínua de magistrados, tendo por base a informação facultada pelas escolas de formação relativamente ao regime de formação a distância.

- Capítulo III – Centro de Estudos Judiciários: contexto do estudo

O presente capítulo efetua uma breve caracterização da organização judiciária portuguesa, da realidade profissional dos magistrados, bem como do campo de estudo, onde é realizada a descrição da organização sob análise e do Departamento da Formação.

- Capítulo IV – Procedimentos metodológicos

O quarto capítulo enfatiza a parte metodológica da investigação, com especial incidência na operacionalização da problemática da investigação (incluindo a especificação das questões e objetivos centrais da mesma), o objeto de estudo e a apresentação do plano de investigação, onde é discriminada a metodologia geral da investigação e as técnicas e procedimentos de recolha e tratamento dos dados.

- Capítulo V – Apresentação e análise de resultados

O presente capítulo apresenta uma análise e discussão dos resultados obtidos durante a investigação empírica realizada junto da direção do CEJ, coordenador do DEF, docentes, especialistas de relevo e formandos inscritos nas diferentes ações de formação das diversas jurisdições.

- Capítulo VI – Considerações finais

O último capítulo apresenta as considerações finais e as conclusões da investigação, bem como os contributos esperados com a realização da mesma. Descreve ainda o modelo pedagógico de formação a distância concebido para a formação contínua de magistrados, bem como a identificação das limitações do estudo e a indicação de eventuais investigações futuras.

As referências, bem como os anexos, são apresentados no fim, em capítulos próprios.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

A RL é uma parte vital e imprescindível a todo o processo de investigação. Esta etapa do estudo implica um trabalho de pesquisa, análise e interpretação dos trabalhos científicos realizados previamente (artigos e revistas científicas, livros, estudos realizados, entre outros) efetuada em relação a uma determinada área de estudo (Bento, 2012).

Neste âmbito, a RL é entendida como uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema, sendo que esta é indispensável não apenas para a definição do problema e objetivos de investigação, mas também para a obtenção de uma perspetiva clara e precisa acerca do estado atual do conhecimento existente em torno de determinada temática, bem como das investigações que têm decorrido neste âmbito.

Como refere Cardoso, Alarcão e Celorico (2010) “cada investigador deve analisar minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura” (p. 7).

Assim e no que respeita ao enquadramento teórico deste estudo, optou-se por organizá-lo em dois capítulos considerados fundamentais e complementares.

No primeiro capítulo designado de enquadramento conceptual, realiza-se uma revisão da literatura em torno dos principais conceitos do estudo, designadamente: formação a distância³, *e-learning*, *b-learning*, bem como formação a distância na formação contínua de magistrados. Considera-se que este enquadramento conceptual se revestirá de uma enorme importância, na medida em que permitirá uma melhor operacionalização destes conceitos.

³ Na presente investigação, utilizaremos a designação “formação a distância”, e não “ensino a distância” ou “educação a distância”, tendo em conta que o contexto deste estudo insere-se num contexto de formação.

Porém convém realçar que tendo em conta o âmbito deste estudo, optou-se por abordar estes conceitos, na medida em que eram aqueles que estavam mais diretamente relacionados com o contexto e destinatários do presente trabalho de investigação.

Num segundo capítulo, a que se chamou “Estruturação de um state of the art”, pretende-se efetuar uma análise dos modelos pedagógicos de formação a distância (em regime *e-learning* ou em regime híbrido) utilizados pelas entidades responsáveis pela formação contínua de magistrados no contexto internacional, de forma a obter-se um conhecimento mais profundo acerca da realidade atual no que toca à adoção de modelos de formação a distância na área da magistratura.

A Formação a Distância

Caraterização da formação a distância.

Numa época pautada por aceleradas e constantes mudanças, fundamentalmente ao nível tecnológico, é impensável que se possa apenas recorrer à formação dita presencial como forma de fazer face às necessidades e exigências da sociedade e dos diferentes profissionais.

A globalização, a internet e o acesso a redes de telecomunicações têm aumentado as exigências inerentes à educação e à qualidade da mesma.

Neste contexto, o conceito de educação ao longo da vida aparece, portanto, como uma das chaves para os novos desafios da aprendizagem marcados pelo acesso às tecnologias digitais e aos novos desafios do século XXI. Deste modo, a educação ao longo da vida supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, dando resposta aos desafios desencadeados por um mundo em rápida transformação (UNESCO, 2010).

Neste sentido e de forma a dar resposta a estas necessidades, novos sistemas de educação e formação têm vindo a surgir, com o objetivo de responder aos vários desafios com que os indivíduos se vão deparando bem como aos requisitos de novas competências que a estes são

exigidas. A este nível, as tecnologias digitais possuem um potencial para oferecer uma variedade de oportunidades atraentes e motivantes para os indivíduos (Guri-Rosenblit, 2009).

O contacto com as tecnologias é uma realidade cada vez mais premente, na medida em que estas são o principal gerador e transmissor do conhecimento. A literacia necessária para lidar com as tecnologias digitais integra assim o conjunto de competências básicas e de saberes que deve ser apropriado por todos os cidadãos (Carneiro, 2000). Na mesma linha, a transformação galopante da capacidade tecnológica de armazenar, processar, gerir e transmitir dados eleger os conteúdos digitais – e a capacidade de os produzir – como uma competência verdadeiramente nuclear dos novos modos de comunicar, de ensinar e de aprender (Carneiro, 2000).

Segundo Carneiro (2000), as TIC podem ser um formidável catalizador, na medida em que oferecem cinco grandes possibilidades:

- “A promoção de um sistema aberto de saberes;
- A evolução para tecnologias de aprendizagem ao invés de persistência em meras tecnologias de ensino;
- A capacidade de catapultar cada formando para a condição de “investigador”;
- A formação de novas redes distributivas compreendendo o potencial e a dinamização de comunidades virtuais de aprendizagem;
- A alavanca para produzir um desmantelamento eficaz do regime monopolista e massificado de ensino, ou seja, para acelerar o colapso do “ciclo longo” e esclerosado da educação centralizada, mantida pelo modelo industrial” (p. 62).

Ainda a este nível, Dabbagh (2005) refere que as tecnologias redefiniram “as fronteiras e pedagogias inerentes à formação a distância, ao alargar o seu âmbito e aprofundar a sua

interconectividade”, ao ponto que “novas interações de aprendizagem, que não eram anteriormente consideradas possíveis, podem agora ser incentivadas” (p. 25).

Contudo, é importante salientar que a era digital ainda é relativamente jovem e como tal, ainda não se estabeleceu como um campo bem definido de estudo e pesquisa (Bates, 2005; Guri-Rosenblit & Gros, 2011). Daí que ainda exista alguma “obscuridade” em relação às utilizações reais e potenciais das tecnologias, acabando esta por ser definida através de uma infinidade de termos e conceitos que aparecem de forma indiferenciada na literatura, o que acaba por dificultar a sua operacionalização.

A formação a distância é um regime de formação de natureza multifacetada, que tem vindo a crescer rapidamente (tanto ao nível da formação formal como informal), e tem atingido diferentes formas que vieram revolucionar o mundo da educação académica bem como da formação profissional, que mais rapidamente aderiu a este regime de formação.

Contudo, a formação a distância é vista como um regime de formação capaz de dar resposta aos problemas que se colocam às sociedades atuais, numa perspetiva de melhorar as competências e qualificações académicas e profissionais dos indivíduos, por um lado e, por outro, promover a aprendizagem ao longo da vida, sem que seja necessário o afastamento temporário ou prolongado dos seus postos de trabalho.

Neste âmbito, é consensual entre os especialistas na área da formação de que os sistemas de formação a distância têm vindo a assumir-se como um papel de complementaridade aos regimes presenciais, apoiando-se sobretudo nas TIC, como forma de ultrapassar a distância e as condicionantes da separação entre o formador e o formando. Deste modo, reconhece-se a importância das tecnologias na modernização das instituições de formação e das próprias metodologias utilizadas, através da adoção de diferentes recursos multimédia e de *Software*

educativo. Estes são hoje poderosas ferramentas para potenciar o valor das pessoas e para acelerar a aprendizagem e a inovação no seio das organizações (Rodrigues, 2006).

Importa, assim, definir com algum rigor o que se entende por formação a distância, de forma a tornar mais perceptível este conceito.

A formação a distância constitui assim uma resposta ao desafio da mutação contínua dos sistemas de educação e formação estabelecidos. A flexibilidade geográfica e temporal é apontada como uma das suas principais vantagens bem como a justificação para o crescimento da procura e da oferta de cursos realizados neste formato de formação.

Apesar de ser um conceito que parece definir-se pelo sentido inerente à expressão que o designa, muitos são os significados diferentes que vão aparecendo na literatura e que não são mais do que tentativas de reforçar a ideia de que a formação a distância é mais do que um modelo de educação fundamentado na distância física que separa quem educa de quem procura a educação (Trindade, 1992).

Este regime de formação é um tipo de formação estruturada que atende a objetivos muito específicos, que tem em conta as características particulares de quem aprende e permite, cada vez mais, que os canais de comunicação entre os formandos e as instituições de formação sejam os mais variados (Lagarto, 1994).

Segundo Kristiansen (1996), “a formação a distância é um regime de formação onde o formador e o formando estão distantes em termos de espaço e/ou tempo” (p. 2).

Por outro lado, Keegan (1996) complementa as características da formação a distância do seguinte modo:

- “Uma quase permanente separação entre o formador e o formando durante o processo de aprendizagem;

- A influência de uma instituição de formação com as respetivas preocupações de planeamento, preparação e divulgação das matérias e dos suportes pedagógicos;
- A utilização das TIC, de forma a estabelecer a ligação pedagógica entre o formando e o formador e suportar os conteúdos de um determinado curso de formação;
- O estabelecimento de uma comunicação e diálogo bidirecionais (*on-line* ou em diferido)” (p. 9).

Para Litto (1999):

“A formação a distância é um sistema de aprendizagem, no qual o formando está distante do formador ou da fonte de informação em termos de espaço, ou tempo, ou ambos, durante todo ou a maior parte do tempo da realização de um curso, utilizando sempre meios de comunicação convencionais ou tecnologias mais recentes, para superar essas barreiras, havendo uma ou mais instituições de apoio responsáveis pelo seu planeamento, implementação, controlo e avaliação” (p. 59).

Assim, Garcia (2001), após uma profunda revisão da literatura em torno do conceito de formação a distância, considerou as seguintes características como necessárias e suficientes para a exploração do conceito:

- “La casi permanente separación del professor/formador y alumno/participante en el espacio y en el tiempo, haciendo la salvedad de que en esta última variable, puede producirse también interacción síncrona;
- El estudio independiente en que el alumno controla tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones (...);

- La comunicación mediada de doble vía entre professor/formador y estudiante y, en algunos casos, de éstos entre si a través de diferentes recursos;
- El soporte de una organización/institución que planifica, diseña, produce materiales (por si misma o por encargo), evalúa y realiza el seguimiento y motivación del processo de aprendizaje a través de tutoria” (p. 40 e 41).

Complementarmente Saviani (2008), refere que a formação a distância é um regime de formação que se baseia no estudo ativo, independente, dispensando ou reduzindo a exigência da presença física de formadores e possibilitando ao formando a escolha dos horários, da duração e do local de estudo, combinando a veiculação de cursos com material formativo de autoaprendizagem.

Neste sentido, autores como Shachar e Neumann (2010) consideram que o conceito de formação a distância tem progredido “*from an anywhere to an anytime to an any pace delivery method*” (p. 318).

Neste sentido, e dado que a formação a distância é um regime de formação com algumas especificidades, nomeadamente no que respeita ao formando, este enquanto ator principal do processo de aprendizagem pode (Duggleby, 2002; Santos, 2000):

- Ter a liberdade de gerir a sua aprendizagem, a escolha dos conteúdos e a celeridade do estudo;
- Estimular a autoaprendizagem, permitindo um desenvolvimento pessoal contínuo dos indivíduos, conferindo-lhes maior autonomia;
- Fomentar a aquisição contínua de novos conhecimentos, de forma a fazer face a novas competências pessoais e profissionais;
- Permitir a possibilidade de estudo a pessoas que vivem em locais remotos e longe de instituições de ensino e formação;

- Eliminar barreiras de espaço e tempo, abrindo caminhos de formação a pessoas que tenham dificuldades de deslocação ou de agenda para estudarem;
- Eliminar o problema da dispersão geográfica dos formandos;
- Otimizar recursos com redução significativa de custos de formação, especialmente em tempo, viagens e estadias;
- Ter a possibilidade de rever a matéria quando e quantas vezes o desejar;
- Estar em contacto *on-line* ou diferido com o formador ou com os outros formandos, de acordo com as tecnologias disponíveis;
- Avançar na sua aprendizagem de forma autónoma e individualizada;
- Aprender ao seu ritmo, de acordo com as suas capacidades e independentemente do ritmo do grupo (não estando condicionado a um horário rígido para aprender);
- Desenvolver a sua aprendizagem baseando-se em materiais especialmente concebidos para o efeito, por especialistas qualificados, que tentam torná-los mais interessantes, interativos e motivadores;
- Permitir maior disponibilidade e ritmos de estudo diferenciados;
- Dar origem a métodos e formatos de trabalho mais abertos, que envolvem a partilha de experiências;
- Garantir e promover a experimentação e a familiarização com as tecnologias;
- Permitir repetições sucessivas e necessárias para estudar as matérias;
- Tornar os conteúdos formativos mais adequados e atraentes, especialmente os que se apresentam em formato multimédia;
- Permitir conciliar a aprendizagem com a atividade profissional e a vida familiar (solucionando assim a incompatibilidade de horários ou a resposta a outras exigências familiares ou profissionais);

- Possibilitar ao formando a escolha do método de aprendizagem que melhor se adapta ao seu estilo, ritmo e possibilidades;
- Ser avaliado presencial ou remotamente, de acordo com o processo definido à partida.

Do mesmo modo apresentam-se algumas das limitações que tradicionalmente se revelam associadas à formação a distância (Santos, 2000):

- “Não proporciona uma relação humana formador/formandos típica de uma sala de formação;
- Não gera reações imprevistas e imediatistas;
- Exige elevados investimentos iniciais, isto é, muitos recursos para a criação dos conteúdos dos cursos, especialmente para suportes em formato multimédia;
- Os formandos podem sentir-se isolados socialmente;
- Exige equipas multidisciplinares, conceituadas e muitas vezes dispendiosas, quer ao nível pedagógico, quer ao nível tecnológico;
- Dificulta a automotivação;
- Exige alguns conhecimentos tecnológicos (de informática e de multimédia);
- Não elimina as habituais perturbações nos locais de trabalho, por motivos de serviço;
- Enfrenta alguns obstáculos relacionados com a reduzida confiança neste tipo de estratégias pedagógicas por parte dos mais conservadores e resistentes à inovação e mudança” (p. 16-17).

A formação a distância possibilita assim condições igualitárias de acesso à formação ao longo da vida, aproveitando as oportunidades colocadas pelas TIC. A sua evolução está

intimamente relacionada com os desafios de uma participação mais ativa do indivíduo enquanto cidadão num quadro da vida social e política.

De igual forma, o uso das TIC para fins educacionais aumentou e a disseminação das tecnologias de rede, fez com que as práticas de formação a distância evoluíssem significativamente (Kahiigi, Ekenberg, Hansson, Tusubira & Danielson, 2008). De acordo com estas práticas pedagógicas, este regime de formação atribui particular relevo à autonomia e independência do formando, aspetos estes que na sociedade da informação têm grande relevo não só do ponto de vista do mercado de trabalho, como do próprio enquadramento social (Rodrigues, 2006).

Em consonância com as oportunidades proporcionadas pela evolução das tecnologias, a formação a distância tem-se afirmado mundialmente como um complemento válido para os sistemas tradicionais de educação e formação. Este regime de formação tem vindo rapidamente a disseminar-se por todo o mundo, sendo esta tendência visível por exemplo, nas Instituições de Ensino Superior (IES), com a criação e desenvolvimento de cursos em regime *on-line* (Solomon, Oludayo & Sunday, 2013). O número de alunos inscritos em programas de formação a distância está a crescer rapidamente em diversas faculdades e universidades a nível mundial. Nesse contexto, os alunos solicitam cada vez mais experiências de aprendizagem *on-line* mais ricas, interativas e envolventes (Kyong-Jee & Bonk, 2006).

Neste sentido, como refere Guri-Rosenblit (2009), o surgimento das tecnologias digitais e a sua integração em todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino superior, tem vindo a desafiar as IES a redefinir as suas práticas de ensino e de investigação, de modo a fazer face às exigências da sociedade e, principalmente, dos alunos.

Nos últimos anos, o interesse e a interligação entre a educação e a tecnologia tem vindo a crescer exponencialmente em todos os níveis de educação. As mudanças vivenciadas ao nível da velocidade potenciada pelas tecnologias, pelo poder de processamento e pela capacidade

de armazenamento da informação resultaram numa reorientação da tecnologia como uma ferramenta imprescindível para auxiliar a educação (Pistone, 2015).

A este nível investigadores e profissionais na área da educação e formação observam que as inovações tecnológicas não estão apenas a mudar a maneira como os alunos aprendem, comunicam e interagem, mas também estão a permitir aos profissionais desta área fazerem determinadas atividades que não eram possíveis de realizar sem o acesso à tecnologia, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais motivador, estimulante e interativo, através de uma oferta diversificada de recursos e ferramentas de aprendizagem. Exemplo disso são os *Massive Open Online Courses* (MOOCs), programas de formação a distância, salas de aula invertidas, avaliações *on-line*, aprendizagens personalizadas, aplicações para a aprendizagem, jogos educativos *on-line*, entre outros (Pistone, 2015).

Fruto destas inovações tecnológicas, verifica-se que a aprendizagem está cada vez mais a assumir um formato *on-line* e exemplo disso é o incremento que tem vindo a existir ao nível do número de inscrições de alunos que preferem este regime de formação, quer seja ao nível do ensino elementar, do ensino superior ou formação profissional. Segundo estudos realizados por Allen e Seaman (2013; 2015), as inscrições *on-line* continuam a crescer entre 5 a 20% por ano, ao passo que o ensino presencial tem diminuído 1 a 2%.

Contudo e por oposição, estudos realizados a este nível nos Estados Unidos relatam que 48% dos professores das universidades públicas com experiência em cursos *on-line* acreditam que estes são “inferiores ou em parte inferiores”, do ponto de vista da sua qualidade, em relação aos cursos equivalentes no regime presencial (Seaman, 2009). Complementarmente, em 2011, Allen e Seaman, através dos seus estudos, descobriram ainda que um terço dos elementos dos órgãos de direção dessas mesmas universidades acreditava que os resultados da formação a distância eram inferiores aos do ensino presencial, e menos de um terço

acreditava que o seu corpo docente aceitava o valor e a legitimidade deste regime de formação (Allen & Seaman, 2011). Do mesmo modo, Shrock (2009; 2010) em estudos que realizou igualmente nos Estados Unidos, refere que para além de ser crescente o número de indicações desprestigiantes para o ensino *on-line* através de expressões como por exemplo, (“Nós não aceitamos lições *on-line*”), estas começam a aparecer nos sites das IES. Essas universidades rejeitam ainda inscrições de alunos com formação obtida *on-line* – até mesmo de alunos provenientes de cursos por elas ministrados.

A este nível convém realçar que os exemplos que estão a ser utilizados ao nível da formação a distância encontram-se relacionados com o ensino superior, na medida em que este é responsável pela atualização e desenvolvimento profissional dos indivíduos e pelo ensino pós graduado, assumindo por isso, uma grande proximidade com outras entidades responsáveis pela formação contínua de diplomados.

O *e-learning* (*eletronic learning*)

Conceito e caraterísticas.

A crescente procura de iniciativas de formação em regime de *e-learning* é um fenómeno cujas razões poderiam ser objeto de exaustivas análises, mas na qual só se irá identificar aquelas que parecem mais relevantes:

“1) As mudanças económicas e sociais que acentuam cada vez mais a necessidade de disponibilizar oportunidades de formação ao longo da vida; 2) as mudanças demográficas que afetam já, e num futuro mais próximo se acentuarão, a estrutura etária da população, com implicações imensas no mercado de trabalho e simultaneamente no domínio das necessidades de formação e no perfil e caraterísticas da população-alvo ou dos “clientes” dos sistemas de formação; 3) as potencialidades acrescidas de comunicação a distância de forma (relativamente) económica, rápida e

com forte potencial no domínio da multimédia, decorrentes da rápida e contínua evolução tecnológica, são alguns dos fatores que trouxeram o domínio do *e-learning* para a “agenda” das instituições de educação e formação” (Dias & Gomes, 2004, p. 13).

Neste contexto, o *e-learning* tem vindo a assumir diversas componentes na sua definição e difentes aceções acerca deste conceito, provavelmente fruto da diversidade de áreas científicas que o mesmo tem abarcado, designadamente no domínio das Ciências Sociais, Informática, Engenharia, Medicina entre outras.

Como tal e tendo por base a revisão da literatura, verifica-se que não existe grande consenso em relação ao conceito de *e-learning*, no que respeita aos especialistas deste domínio de investigação (Guri-Rosenblit, 2009; Guri-Rosenblit & Gros, 2011), havendo uma infinidade de termos associados à literatura, em função dos papéis e funções referentes às tecnologias (Guri-Rosenblit, 2009). Resultado desta divergência concetual a investigação efetuada ao nível da formação a distância tem vindo a sofrer uma crise de identidade, que se caracteriza por questões, contextos e resultados indefinidos e imprecisos (Bates, 2005; Guri-Rosenblit, 2015).

Em estudos realizados acerca da definição do *e-learning* (Guri-Rosenblit & Gros, 2011; Guri-Rosenblit, 2009; 2015), este conceito é muitas das vezes confundido com o conceito de formação a distância, apresentando-se estes como sinónimos, sendo o *e-learning* por vezes definido como uma nova geração da formação a distância (Arafeh, 2004; Harasim, 2000).

Segundo Sangrà, Vlachopoulos e Cabrera (2012), o *e-learning* faz parte da nova dinâmica que caracteriza os sistemas educativos e formativos no início do século XXI. E tal como a sociedade, o conceito de *e-learning* está sujeito a mudanças constantes, sendo como já se viu anteriormente, difícil de chegar a uma definição única de *e-learning* que seja aceite

pela maioria da comunidade científica, na medida em que os diferentes entendimentos acerca do conceito divergem e são condicionados por abordagens e interesses profissionais específicos (Sangrà et al., 2012). Contudo na perspectiva deste estudo, o *e-learning* é entendido como uma das componentes existentes ao nível da formação a distância, não podendo estes ser vistos de forma isolada, como dois fenómenos distintos, mas sim de forma integrada.

Desde o início dos anos 90, no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, tem havido uma explosão de diferentes interpretações do conceito de *e-learning* (Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera & Bravo, 2011). A este nível Sangrà et al. (2011) referem que:

- “Existe uma grande variedade de conceitos diferentes do *e-learning* no campo da educação e das TIC;
- Não há uma única definição abrangente e holística de *e-learning*;
- As abordagens do *e-learning* variam consoante o perfil do autor em questão, a sua área de especialização e de investigação, a área geográfica em que vive e trabalha e o estado da arte do *e-learning* (em relação aos avanços tecnológicos), sendo improvável que uma definição de *e-learning* de 1990 seja aceite em 2000” (p. 6).

Esta diversidade de conceitos pode levar a uma situação confusa e até contraditória, como refere Falivene, Gurmendi e Silva (2003), dadas as perspectivas distintas que originam essas definições.

Assim, uma definição distintiva de conceitos como “formação a distância”, “*e-learning*” ou “*b-learning*” não é tarefa fácil. Neste sentido, e à medida que se vão multiplicando as investigações, comunicações científicas, livros e artigos que abordam estas temáticas, mais urgente, mas difícil, se torna a clarificação destes conceitos (Gomes, 2005a).

De facto, como afirma Garrison (1989), “uma das primeiras tarefas num novo campo de estudo é, claramente, definir o fenómeno (de estudo) com alguma precisão” (p. 2).

A necessidade de clarificar os aspetos terminológicos decorre do facto de estes estarem associados também a aspetos concetuais. Não se trata apenas de identificar formulações diferentes de expressões como “formação a distância”, “*e-learning*”, “*on-line learning*” entre outros, mas sim de identificar as diferenças concetuais que por vezes ficam camufladas por detrás da utilização de um mesmo termo ou expressão (Gomes, 2005a).

Os conceitos identificados na literatura e as perspetivas defendidas e praticadas são muito diferentes. Para alguns autores, o elemento da tecnologia, associado ao “*e*” de “eletrónico”, parece ser o mais valorizado na definição do conceito. Em outros casos, é o elemento “*learning*” que mais parece ressaltar das definições (Gomes, 2005a).

Neste âmbito, a expressão *e-learning* tem sido utilizada para definir aspetos muito diversificados que vão desde a utilização dos computadores como forma de assistir à aprendizagem (“*computer-based learning*”) até à aprendizagem que é possível realizar através da ligação e acesso direto, e em tempo real, a materiais ou a um qualquer serviço de formação disponibilizado pela rede (“*on-line learning*” ou “*Web-based learning*”) (Costa & Peralta, 2001).

Contudo e apesar da dificuldade existente ao nível da definição do *e-learning*, dado que este se apresenta como um conceito complexo e em evolução constante, irão apresentar-se algumas definições do mesmo, de modo a melhor enquadrar o presente estudo.

Assim, uma das definições de *e-learning* que parece conciliar os aspetos tecnológicos com os aspetos educacionais é a definição proposta por Masie (1999), em que o “*e-learning* é visto como a utilização da rede tecnológica para planear, entregar, seleccionar, administrar e

alargar a aprendizagem” (p. 235). Ainda segundo Masie (1999), o *e-learning* é definido como a capacidade de uma pessoa para participar num evento de aprendizagem, que poderá ser, por exemplo, uma aula, utilizando a tecnologia como sistema de entrega de conteúdos formativos.

Nesta mesma linha de ideias Eiras (2004), refere que o *e-learning* é um processo de ensino-aprendizagem que passa, numa fase inicial, pelo estabelecimento de um modelo de formação baseado em atividades e tarefas contextualizadas e significativas do ponto de vista dos formandos, com um acompanhamento *on-line* dos mesmos, de modo a permitir que a aprendizagem possa iniciar-se a qualquer momento. O processo formativo é centrado no formando, integrado (preferencialmente, em comunidades de aprendizagem), contribuindo assim para o desenvolvimento de capacidades e competências pessoais e sociais, estimulando a autoaprendizagem, a motivação e a autoestima dos formandos.

Ainda neste âmbito, a perspetiva de Peterson, Morastica e Callanhan (1999, citado em LearnFrame, 2000, p. 6) em que estes abordam as vertentes não tecnológicas do “*e-learning*”, e que se apresenta na tabela 1 (p. 27), parece particularmente esclarecedora.

Tabela 1:

Vertentes não tecnológicas associadas ao e-learning (adaptado de Learnframe, 2000)

Conceitos associados ao “e” de <i>e-learning</i>	
Exploração (<i>Exploration</i>)	– Os formandos utilizam a internet como ferramenta exploratória para aceder a uma infinidade de recursos e de informações
Experiência (<i>Experience</i>)	– A <i>Web</i> oferece aos formandos uma experiência de aprendizagem total, de aprendizagem síncrona para discussões segmentadas e para o estudo individualizado
Envolvimento (<i>Engagement</i>)	– A <i>Web</i> pretende cativar os formandos, permitindo abordagens criativas a fim de fomentar a aprendizagem, a colaboração e o sentido de comunidade
Facilidade de utilização (<i>Ease of use</i>)	– Não é só a <i>Web</i> que é de fácil utilização para os formandos, já que estes estão mais familiarizados com as suas ferramentas de navegação, mas também para os responsáveis pela formação que facilitam a disponibilização do conteúdo aos formandos através das plataformas tecnológicas (<i>Windows, N4AC, Unix</i> , entre outras)
<i>Empowerment</i>	– A <i>Web</i> coloca aos formandos um conjunto de ferramentas que permite a personalização dos conteúdos e que possibilita aos formandos escolherem a melhor maneira para aprenderem

De igual modo, Rosenberg (2001) defende que o *e-learning* assenta na utilização das tecnologias da internet, para disponibilizar um conjunto de soluções que melhorem o conhecimento e o desempenho, encontrando-se esta definição baseada em três critérios fundamentais:

- “O e-learning assenta na utilização de redes que facilitam a atualização imediata, o armazenamento, a recuperação, a distribuição e a partilha de informação;
- É enviado ao utilizador final via computador e à tecnologia *standard* da internet, a qual também permite a interação;
- Coloca especial ênfase em soluções metodológicas mais avançadas que os paradigmas tradicionais de formação” (p. 28).

É na sua vertente de “regime de formação (interativo e colaborativo) a distância” que o *e-learning* pode maximizar o seu potencial ao servir de suporte ao desenho de cenários de

formação e de criação de situações de aprendizagem baseadas na exploração de uma imensa quantidade e diversidade de recursos disponíveis na internet, na partilha de experiências entre todos os participantes, no envolvimento decorrente da participação numa comunidade de aprendizagem, no espaço virtual, numa perspetiva empreendedorista do papel do formando, tudo isto facilitado por uma relação (metaforicamente) empática com a utilização da *Web* enquanto tecnologia de suporte (Gomes, 2005a).

Na sequência do que foi anteriormente referido, são apresentadas algumas das aceções associadas ao “e” de *e-learning*, como se pode verificar na figura abaixo apresentada.

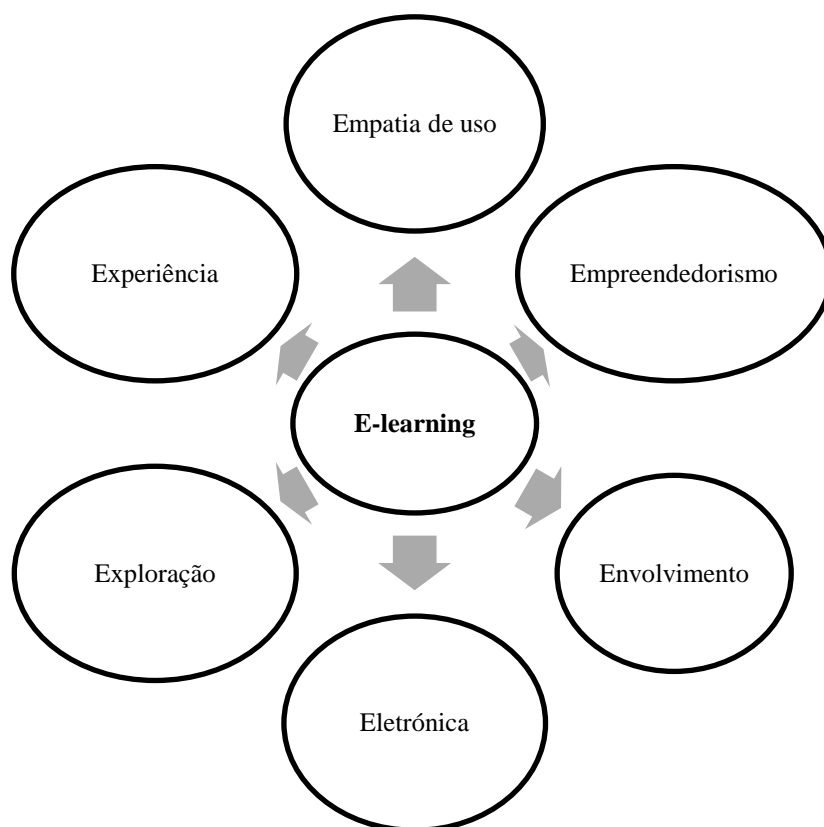


Figura 1. Conceitos associados ao “e” de *e-learning* (baseado nas ideias apresentadas em Usbancorp, citado em Learnframe, 2000)

Deste modo, e segundo Gomes (2005b), importa referir que o *e-learning*, do ponto de vista tecnológico está associado, e tem como suporte, a internet e os serviços de publicação

de informação e de comunicação que esta disponibiliza, e do ponto de vista pedagógico implica a existência de um modelo de interação entre formador-formando, a que, em certas abordagens, acresce um modelo de interação formando-formando numa perspetiva colaborativa.

Complementarmente, autores como Garrison e Anderson (2005) descrevem o *e-learning* como a “aprendizagem facilitada *on-line*” através de tecnologias de rede (p. 23), enquanto que Ruipérez (2003), enfatiza outros fatores e define o conceito de *e-learning* como:

“Formação a distância caracterizada por uma separação física entre formador e formando, entre os quais existe uma comunicação assíncrona, onde a internet é o meio preferido de comunicação e distribuição do conhecimento, de modo a que o formando esteja no centro de uma formação independente e flexível, uma vez que tem de gerir a sua própria aprendizagem, geralmente com a ajuda de formadores” (p. 23).

Paulsen (2002), refere que o *e-learning*:

“é definido como a aprendizagem interativa, em que os conteúdos formativos estão disponíveis *on-line* e é fornecido um *feedback* automático em relação às atividades de aprendizagem realizadas pelos formandos. A comunicação *on-line*, em tempo real, pode ou não ser incluída, mas o foco do *e-learning*, geralmente, recai mais sobre os conteúdos formativos do que sobre a comunicação entre os formandos e formadores” (p. 1).

De acordo com Clark e Mayer (2003), “o *e-learning* pode ser definido como a formação fornecida através de um dispositivo digital, seja um computador ou um dispositivo móvel, que se destina a promover a aprendizagem” (p. 201). Mais tarde, Clark e Mayer (2012)

definiram o conceito de *e-learning* como a “formação fornecida através de um dispositivo digital, como um *smartphone* ou um portátil, destinado para apoiar a aprendizagem individual ou os objetivos de desempenho organizacional” (p. 7). Esta abordagem, inclui formas assíncronas de *e-learning* destinadas ao autoestudo dos formandos, bem como síncronas, orientadas por um formador (Clark & Mayer, 2012).

Neste sentido, pode-se verificar que decorrente da rápida evolução e transformação tecnológica, há uma necessidade constante de ir adaptando os conceitos e as definições inerentes a estes construtos, na medida em que os mesmos autores, em momentos diferentes, definiram o mesmo conceito de forma distinta.

Ainda no que concerne à definição do conceito de *e-learning*, García (2005), considera este como uma

“formação não presencial que utiliza plataformas tecnológicas para melhorar o acesso e o tempo disponível para o processo de ensino-aprendizagem, de forma a corresponder às habilidades, necessidades e disponibilidades de cada pessoa, além de garantir ambientes de aprendizagem colaborativos através do uso de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona e do fortalecimento do processo de gestão baseado na competência como um todo” (p. 18).

Sangrà et al. (2012), definem o *e-learning* do ponto de vista concetual como:

“Uma abordagem de ensino e de aprendizagem que pode incluir de forma integral ou parcial um modelo pedagógico suportado por recursos, ferramentas e dispositivos eletrónicos, como forma de enriquecer os processos de comunicação e interação em ambientes educativos” (p. 152).

Numa perspetiva mais recente, Bhattacharya e Nath (2016) definem o conceito de *e-learning* como o “processo de transferência de conhecimentos e competências, mediado através do computador e da rede, através da utilização de diferentes ferramentas e de diversos formatos, que podem incluir a forma de texto, imagem, áudio, vídeo, entre outros” (p. 83).

Paralelamente, autores como Cabero (2013), Sevillano e Vázquez (2015), Thorne (2012), Torres, Infante e Torres (2015) sinalizam que o *e-learning* refere-se à “educação virtual suportada pela apresentação de conteúdos através da internet e à utilização de diferentes ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona a fim de estabelecer a interação entre os formandos e os formadores”.

De acordo com a mesma perspetiva, Horton (2012) define este construto como um conjunto de instruções fornecidas através de todos os meios eletrónicos, nomeadamente, internet e intranet. Ao eliminar as barreiras do tempo e da distância, os indivíduos podem agora assumir o controlo da sua própria aprendizagem ao longo da vida (Almajali, Masa’deh & Al-Lozi, 2016; Obeidat, Al-Suradi & Tarhini, 2016). O *e-learning* permite assim a utilização das TIC com vista a fornecer informações para a educação quando os formadores e os formandos se encontram separados geograficamente, no tempo ou em ambos, a fim de melhorar a experiência e o desempenho do formando (Keller, Hrastinski & Carlsson, 2007; Tarhini, Hone & Liu, 2013).

Neste âmbito têm vindo a ser realizados estudos (Andreu-Andrés & García-Casas, 2015; Cabero, 2013; Gámiz, Montes, & Pérez, 2014; Islas, 2015) que referem que para se garantir a qualidade do *e-learning*, não basta que o foco esteja colocado exclusivamente nos aspetos tecnológicos, mas igualmente nas dimensões educacionais e organizacionais, sendo que deve ser nesta base que os conteúdos, as metodologias, as atividades realizadas pelos formandos e os próprios papéis desempenhados pelos formadores devem ser estruturados.

Deste modo, o conceito de *e-learning* pode abarcar situações de apoio tutorial ao ensino presencial, em que o formador-tutor disponibiliza materiais, sugere recursos e interage *on-line* com os formandos (esclarecendo dúvidas, fomentando debates, estimulando a colaboração *on-line*). Mas pode, igualmente, estar associado a uma complementaridade entre atividades presenciais e atividades a distância tendo por suporte os serviços e tecnologias disponíveis na internet (ou outra rede). Nesta perspetiva, determinadas unidades de formação podem ser abordadas presencialmente e outras a distância ou, dentro de uma mesma unidade, certos componentes podem ser explorados em sala de formação (ou laboratório) e outros podem ser explorados a distância com base nos recursos da *Web*.

No contexto deste cenário de formação, o *e-learning* permite a integração de módulos ou atividades *on-line* em modelos de formação mistos, ou seja, modelos que incorporam uma componente de formação *on-line* e uma componente presencial, também designados de *blended-learning* (Gomes, 2005b).

Neste sentido e a título de exemplo refere-se o estudo realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) de 2004 a 2005, sobre práticas de *e-learning* ao nível de 19 IES, de 13 países das regiões da Ásia, Europa e América Latina, no qual se concluiu que a maior parte das IES utilizavam o *e-learning* como uma forma de organização da formação capaz de enriquecer e apoiar as atividades presenciais (palestras e seminários), em vez de adotar um formato de formação a distância purista (Guri-Rosenblit, 2015).

Passados dez anos continua-se a verificar o mesmo cenário, ou seja, a maioria das IES continuam a utilizar as tecnologias como uma ferramenta de complemento às atividades presenciais (Gaebel, Kupriyanova, Morais & Colucci, 2014; Sursock, 2015) em vez de adotar uma pedagogia associada à formação a distância. Esta situação leva-nos a predizer que a

perspetiva de gestão associada a estas instituições é predominantemente tecnológica e não pedagógica.

Neste âmbito, o conceito de *e-learning*, engloba elementos de inovação e distinção em relação à utilização das tecnologias na educação e apresenta um potencial acrescido a este nível. Assim, o *e-learning* deve englobar um conjunto complexo de outras dimensões, de entre as quais a comunicação e interação entre formadores e formandos, e destes entre si, bem como a apresentação de propostas de atividades de aprendizagem diversificadas e estimulantes, que possam dar respostas a diferentes estilos de aprendizagem (Dias & Gomes, 2004).

Contudo, e na ótica de Rosenberg (2001), a parte mais difícil na implementação de projetos de *e-learning* não será dispor da tecnologia mas “to invent and innovate the content to create new models of experiences for delivery with this technology” (p. 38).

A este nível pode ainda verificar-se que as definições de *e-learning* apresentadas vão sofrendo alterações em função das mutações sociais e tecnológicas que vão ocorrendo e do próprio fenómeno da globalização. Assim, alguns autores privilegiam a componente pedagógica, outros a componente da comunicação e para outros a ênfase é ainda colocada na dimensão tecnológica. Contudo, este conceito ainda se reveste de alguma “obscuridade” e incerteza.

Salienta-se, ainda, que existe uma tendência dos especialistas mais ligados ao mundo empresarial de incluir nesta definição a gestão do conhecimento e a colaboração *on-line*, descrevendo o conceito de *e-learning* como um sistema que gera e divulga informação, o qual é projetado para melhorar o desempenho dos formandos (Rosenberg, 2001).

Porém, segundo Clark e Mayer (2012), as organizações têm vindo a utilizar o *e-learning* numa perspetiva de economizar tempo e custos associados às deslocações e viagens inerentes à formação presencial.

Na opinião de Callan, Bowman e Framework (2010) e Garrison (2011), as principais vantagens que o *e-learning* oferece aos seus utilizadores são as seguintes: i) facilidade de acesso; ii) autoestimulação; iii) economia; iv) flexibilidade – partindo da premissa “a qualquer hora e em qualquer lugar”; v) acesso a um conjunto de recursos e materiais que promovem e estimulam a aprendizagem dos formandos; vi) interatividade e interação entre formandos e formadores; vii) acompanhamento do progresso individual de cada formando; viii) acesso a um conjunto de atividades que se aplicam aos diferentes estilos de aprendizagem e ix) desenvolvimento de conhecimentos acerca da utilização das tecnologias mais recentes e da internet.

O *e-learning* subentende, assim, um regime de formação assente em pressupostos facilitadores do acesso ao conhecimento, que refletem mecanismos de aprendizagem centrados no formando e na sua participação ativa na procura desse conhecimento, não esquecendo um permanente incentivo à sua motivação, interesse e empenho. O processo de comunicação pode ser síncrono (ocorrendo *on-line*, em “tempo real” e com todos os participantes em simultâneo) e também assíncrono (permitindo a escolha flexível do tempo de estudo) (Romiszowski, 2003).

Deste modo, o foco na aprendizagem, o reforço da interação formador-formando, a inclusão de estratégias de trabalho colaborativo e uma aprendizagem suportada (mediada) por materiais e estratégias que estimulem os formandos a processar a informação autonomamente e de modo significativo, são os eixos essenciais que alguns associam a uma mudança de paradigma pedagógico e que, nesse sentido, parecem enquadrar algumas das propostas mais consistentes do *e-learning* (Costa & Peralta, 2001).

Todavia, o *e-learning* também apresenta algumas limitações, designadamente: (Holmes & Gardner, 2006; Masa'deh, Shannak & Maqableh, 2013; Kanaan & Gharaibeh, 2013 e Tarhini, Hone & Liu, 2013) i) sentimentos de isolamento por parte dos formandos; ii) dificuldades em “navegar” na plataforma de aprendizagem *on-line*; iii) dificuldades em utilizar a tecnologia; iv) necessidade do formando estar envolvido ativamente na aprendizagem; v) formação dos técnicos envolvidos; vi) financiamento elevado para aquisição de tecnologias; vii) resistência dos formandos em utilizar as respetivas tecnologias.

Nesta perspetiva, Bates (2015) indica uma série de argumentos associados ao fracasso de algumas experiências em *e-learning*, nomeadamente: i) conteúdos formativos pouco motivadores e atrativos; ii) impossibilidade de impressão de alguns conteúdos formativos; iii) falta de *feedback* por parte do formador; iv) atividades pouco significativas, tendo em conta as necessidades e interesses dos formandos; v) grandes intervalos de tempo entre a inscrição dos formandos e a data de início do próprio curso; vi) falta de motivação dos formandos e vii) falhas técnicas e atraso na resolução das mesmas.

Contudo, apesar do enorme crescimento que tem ocorrido no *e-learning* e dos benefícios que este tem trazido ao nível da educação, é crucial para o sucesso da implementação deste regime de formação que os formandos estejam dispostos a adotar e a utilizar estas TIC (Kattoua, Al-Lozi & Alrowwad, 2016), caso contrário, esta experiência não terá os resultados esperados.

A este nível, estudos recentes mostraram que o sucesso destas experiências de *e-learning* não se deve única e exclusivamente à questão tecnológica, mas a um processo que envolve um conjunto de outras variáveis, tais como fatores sociais (Schepers & Wetzels, 2007; Tarhini, Hone & Liu, 2013; 2014), fatores individuais (Liaw & Huang, 2011), organizacionais (Sun & Zhang, 2006), além de fatores comportamentais e culturais

(Masoumi, 2010). Estas variáveis são importantes, na medida em que influenciam a aprendizagem dos formandos, daí que entender as mesmas seja fundamental para que os responsáveis possam decidir sobre qual a estratégia mais adequada a implementar de modo a promover a construção do conhecimento do formando e a tornar a sua aprendizagem mais eficaz e atrativa (Kattoua et al., 2016).

Porém, associado ao facto do cenário contemporâneo de educação e formação estar a atravessar uma mudança de paradigma relativo ao impacto das TIC e do processo de globalização, hoje, pode afirmar-se que estamos a entrar na “Educação 3.0” – uma era pautada pela existência de uma grande diversidade de recursos e amplas oportunidades de capacitação dos formandos (Bonk, 2016).

Já em 2013, Conole (2013) referia que no futuro iriam ocorrer as seguintes tendências: i) uma mudança da *Web* como repositório de conteúdos e mecanismo de informação que possibilita uma maior mediação social e conteúdos criados pelo utilizador, ii) novas práticas de partilha (por exemplo, *Youtube* para vídeos, e *Slideshare* para apresentações) e mecanismos de produção de conteúdo, comunicação e colaboração (por meio de *Blogs*, *Wikis*, *Facebook*, entre outros).

Neste sentido e como refere Bonk (2016), durante a última década, observou-se o surgimento de pelo menos 30 maneiras diferentes de ver o *e-learning* como um regime de formação que tem vindo a mudar, na medida em que está a tornar-se cada vez mais colaborativo, global, móvel, configurável, aberto, massivo, instantâneo e pessoal. Estas mudanças encontram-se relacionadas tanto com o próprio processo de aprendizagem, como com a tecnologia, acabando por refletir três distintas tendências: i) o envolvimento do formando, ii) o acesso generalizado à aprendizagem e iii) a adaptação e personalização do processo de aprendizagem às características e necessidades dos formandos (Bonk, 2016).

A utilização constante dos computadores e o acesso, quase, permanente à internet criaram novas oportunidades ao nível da educação e formação *on-line* e, hoje, os formandos podem enviar *e-mails* e mensagens de texto, utilizar *chats*, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Whatsapp* e outras redes sociais para comunicarem e aprenderem. Paralelamente, possuem uma panóplia de ferramentas colaborativas (*Pirate Pad*, *MeetingWords*, *Google Hangouts*, *Google Docs*, *Skype*, *Wikis*), que permitem aos formandos trabalhar de forma colaborativa e dinâmica, interagindo socialmente, partilhando ideias e gerando o próprio conhecimento (Bonk, 2016).

De forma complementar, os formandos podem utilizar um vasto conjunto de recursos e ferramentas digitais para aprenderem, nomeadamente, vídeos, textos, animações, simulações, palestras, tutoriais, gravações de áudio, mapas, cronogramas, guias entre outros. Assim, o problema a que se assiste atualmente, já não se prende com a falta de recursos, mas sim, com a incapacidade de encontrar os recursos adequados às necessidades e interesses de cada um (Bonk, 2016).

A este nível destacam-se os Recursos Educacionais Abertos (REA), que se definem como materiais educacionais digitais disponibilizados de forma livre e aberta para a comunidade em geral (Hilen, 2006) e que se revestem de uma enorme vantagem ao nível do processo de aprendizagem. Os REA abrangem conteúdos formativos sejam eles cursos, *MOOCs*, módulos formativos, objetos de aprendizagem entre outros (Hilen, 2006).

Fruto destas alterações, a aprendizagem hoje é muito mais criativa e digital (Bonk, 2016), na medida em que a própria sociedade tornou-se também ela mais tecnologicamente sofisticada, requerendo criatividade e inovação constante por parte de todos os cidadãos (Gilbert, 2015; Kaufman & Gregoire, 2015; Wagner, 2012).

Hoje em dia, a aprendizagem tornou-se também mais móvel e portátil face ao que sucedia anteriormente, através da utilização de *smartphones*, relógios interativos e outras

tecnologias *wearable*, que acabam por tornar o processo de aprendizagem muito mais dinâmico, constante e flexível. Com o surgimento dos dispositivos móveis de telecomunicações, que progressivamente foram integrando um cada vez maior e diverso conjunto de serviços, hoje podem visionar-se ficheiros vídeo, ouvir emissões de rádio *on-line* ou ficheiros *MP3* e *MP4*, beneficiar de serviços de *RRS*, *podcasting*, localização geográfica, envio de *e-mail* ou *SMS*, conversação áudio em tempo real ou conversação em modo texto, em muitos telemóveis de terceira geração. Este domínio tem despertado o interesse e reflexão de profissionais da educação e investigadores, que exploraram o seu potencial em contexto educativo e formativo.

Do mesmo modo, foi igualmente possível construir-se personagens e mundos virtuais com existência na *Web*, através do *Second-life* e de outras tecnologias baseadas em jogos com fins pedagógicos. Contudo, estes mundos virtuais, criados à semelhança dos nossos mundos reais ou desejados, despertaram igualmente o interesse das instituições de educação e formação face à exploração pedagógica que estes ambientes virtuais possibilitavam (Gomes, 2008).

À medida em que estes recursos de aprendizagem mudam de contextos formais para contextos mais informais, os formandos estão a desenvolver hábitos que potenciam a sua própria aprendizagem. A aprendizagem autodirigida está a tornar-se cada vez mais uma prática recorrente, na medida em que os formandos aspiram ambientes cada vez mais ricos em recursos e que permitam alguma liberdade de aprendizagem, nomeadamente ao nível da escolha dos conteúdos formativos, concretização dos objetivos pedagógicos, controlo do processo de aprendizagem entre outros aspetos (Bonk, Lee, Kou, Xu & Sheu, 2015; Song & Bonk, 2016).

A este nível Bonk (2016) refere que os formandos exigem cada vez mais a reorganização e a modificação dos seus espaços de aprendizagem de modo a aproximá-los com os seus

espaços informais. Deste modo refere-se a utilização das ferramentas de “*learning analytics*” e de “*adaptive learning*”, mais voltadas para a análise dos perfis individuais dos formandos, com o objetivo de compreender como é que os mesmos se comportam face às aprendizagens, fornecendo evidências para apoiar a criação de ambientes de aprendizagem mais eficazes e adaptados às características pessoais dos aprendentes. O objetivo é construir pedagogias mais adaptadas aos perfis e estilos de aprendizagem individuais dos formandos, de modo a potenciar a aprendizagem ativa e personalizada (Johnson et al., 2016).

A este nível destacam-se os sistemas inteligentes de tutoria que permitem um apoio tutorial personalizado, através de um processo de conhecimento prévio dos formandos de modo, a poder adaptar as características, necessidades e interesses dos formandos (Bhattacharya & Nath, 2016), de modo a melhorar a qualidade da sua experiência formativa, resultando numa concretização mais eficaz dos objetivos pedagógicos.

De igual forma, os formadores podem ir adaptando as suas estratégias pedagógicas de acordo com o percurso de aprendizagem dos formandos.

O *b-learning* (*blended learning*)

Conceito e características.

Devido à proliferação e crescimento da internet na década de 90, conceitos como o *e-learning* e *blended-learning* (*b-learning*) vieram a atrair a atenção dos investigadores e dos profissionais no domínio da educação, tornando-se este um dos focos principais de investigação em todo o mundo (Nam, Giang & Luat, 2016).

Assim e associado ao conceito de *e-learning*, que já foi definido anteriormente (p. 22), têm surgido outros conceitos, designadamente o termo *b-learning*, que significa formação híbrida ou combinada, adquirindo esta designação pelo facto de conjugar os dois regimes de formação, por um lado, o regime presencial e, por outro, o regime *on-line*.

Todavia, o conceito de *b-learning* não tem uma definição consensual e, à semelhança do que sucede com a definição de *e-learning*, também existe uma ampla variedade de definições em relação ao conceito, sendo que a maioria apresenta variações de alguns aspetos comuns.

Porém, este conceito é relativamente novo ao nível da educação e à semelhança do que decorre em outros campos emergentes, ainda não há uma definição comumente aceite pela comunidade científica (Means, Murphy & Baki, 2013; Oliver & Trigwell, 2005). Na melhor das hipóteses, pode referir-se que há uma compreensão relativamente consensual de que o *b-learning* é, entendido, como uma integração intencional da experiência de aprendizagem realizada *on-line* com a aprendizagem presencial (Yong, 2016). Complementarmente, So e Bonk (2010) definem o *b-learning* como o regime de formação que integra a aprendizagem presencial e *on-line*, potenciando assim as vantagens de ambos os regimes de formação. De igual forma, Peres e Pimenta (2011) consideram que este modelo pretende valorizar o melhor do presencial e do *on-line*, sendo este construto entendido como a combinação obtida pela articulação entre ambos.

O conceito de *b-learning* aparece, assim, definido como um sistema relativamente recente de ensino-aprendizagem que permite ao formando e ao formador articular o seu trabalho, em contexto de sala de formação, com o trabalho autónomo dos formandos, normalmente identificado como sendo realizado *on-line* (Bonk & Graham, 2006).

Os sistemas de aprendizagem híbridos combinam a formação presencial com a formação mediada por computador (Bonk & Graham, 2006). Neste contexto, pode referir-se que este regime de formação combina dois modelos que historicamente têm vindo a ser desenvolvidos de forma paralela. Por um lado, os sistemas de aprendizagem mais tradicionais, em que a formação ocorre presencialmente, e por outro, os sistemas de aprendizagem que enfatizam o papel central das tecnologias enquanto ambiente mediador da aprendizagem, e que têm vindo

a crescer de forma exponencial, alargando as possibilidades de comunicação e de interação (Bonk & Graham, 2006) entre os próprios formandos.

A aprendizagem híbrida tem o potencial de integrar a comunicação verbal (imediate, espontânea e rica), a comunicação escrita (reflexiva, rigorosa e precisa), bem como outros meios de comunicação visualmente mais apelativos, através da utilização das TIC (Owston, Garrison & Cook, 2006, p. 348).

Dziuban, Hartman, Juge, Moskal e Sorg (2006) consideram que o *b-learning* potencia o desenvolvimento de competências de comunicação e de pesquisa da informação, que possibilitam “introduzir mudanças no modo como os formadores ensinam e os formandos aprendem, através do recurso a novas estratégias e ferramentas pedagógicas e tecnológicas” (p. 197).

O *b-learning* é entendido como uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, diversas abordagens pedagógicas e espaços de natureza distinta (formais e informais). Ou seja, para além da questão da integração dos momentos presenciais e não presenciais, deve-se ter em conta a conjugação de diferentes abordagens de formação, a interação de diversos recursos tecnológicos e a adoção dos diferentes espaços de vida no processo de ensino-aprendizagem dos formandos (Monteiro, Moreira, Almeida & Lencastre, 2013).

Neste sentido, Garrison e Kanuka (2004) referem que “o verdadeiro “teste” colocado ao *b-learning* está relacionado com a efetiva integração dos dois principais componentes (presencial e *on-line*)” (p. 97).

Neste mesmo sentido, surge também a definição de Lanhan e Zhou (2003) em que:

“A aprendizagem híbrida é definida (...) como a combinação de características inerentes aos ambientes mais tradicionais de aprendizagem e ao *e-learning*. Este

regime de formação combina aspetos relacionados com o *e-learning* (*streaming*, áudio, comunicação síncrona e assíncrona) com a aprendizagem presencial” (p. 286-287).

Como realça Lewandowski (2003), o *b-learning* é, atualmente, o regime de formação “que tende a propagar-se mais amplamente, em detrimento da formação totalmente a distância (ou da) autoformação no sentido purista” (p. 26).

Neste contexto, o *b-learning* deve ser capaz de conciliar dois modelos que à partida poderão ser encarados como totalmente independentes ou separados.

Na opinião de Whitelock e Jelfs (2003) podem ser identificados três tipos diferentes de *b-learning*:

“i) A combinação integrada da aprendizagem tradicional com abordagens *on-line*, baseadas na *Web*; ii) A combinação de diferentes recursos e ferramentas num ambiente *on-line*; iii) A combinação de várias abordagens pedagógicas, independentemente do uso da tecnologia” (p. 99).

Esta definição enfatiza a combinação de diferentes meios e abordagens em detrimento de uma subjugação aos meios tecnológicos, sendo estes apenas encarados como recursos e ferramentas de suporte à aprendizagem dos formandos.

Do mesmo modo, Driscoll (2002) apresenta uma proposta que vai ao encontro da anterior, com a identificação de quatro dimensões distintivas associadas ao conceito:

i) Combinação da tecnologia baseada na *Web* para atingir um determinado objetivo pedagógico; ii) Combinação de várias abordagens pedagógicas, com ou sem tecnologias para concretizar um determinado resultado de aprendizagem; iii) combinação de tecnologias com formação presencial; iv) combinação de tecnologias com a integração de tarefas e atividades formativas (p. 134).

Por outro lado, Valiathan (2002) descreve o *b-learning*, colocando o seu foco na aprendizagem:

“i) Aprendizagem baseada em competências, combinando a autoaprendizagem, estimulada pelos formadores, para desenvolver conhecimentos e habilidades específicas; ii) aprendizagem baseada em atitudes, que combina vários eventos e recursos disponíveis para desenvolver comportamentos específicos e iii) aprendizagem orientada por competências, que combina ferramentas de apoio ao desempenho, com a utilização de recursos de gestão do conhecimento e mecanismos de acompanhamento e tutoria para desenvolver determinadas competências no local de trabalho” (p. 1).

Neste contexto, Valiathan começa a vincular os propósitos da aprendizagem (o tipo de resultados de aprendizagem pretendidos) combinando diferentes recursos, meios e abordagens pedagógicas. Todavia, estas características são sempre apresentadas do ponto de vista do formador, não identificando aspetos referentes ao formando.

O conceito de *b-learning* pode ainda ser entendido de acordo com três perspetivas distintas:

- Combinação de métodos pedagógicos e formas de distribuição;
- Combinação de tecnologias em ambientes *on-line*, que promovam a autoaprendizagem e os espaços virtuais de aprendizagem (Freddolino, Blaschke & Rypkema, 2009);
- Combinação do regime presencial e *on-line* (Garrison & Vaughan, 2008; Rossett, Douglass, & Frazee, 2003; Sethy, 2008).

De igual modo, Bonk e Graham (2006) definem a aprendizagem híbrida como: i) a combinação de regimes de distribuição; ii) a combinação de formação *on-line* e presencial e iii) a combinação de diferentes métodos pedagógicos.

Singh (2003) propõe uma descrição substancial, considerando que o termo *b-learning* representa uma forma de organização da formação que integra um conjunto rico de estratégias de aprendizagem ou dimensões que podem ser combinadas de diversas formas: i) presencial com *on-line* e ii) estruturado com não-estruturado. De acordo com este autor, este regime, pode, também, descrever uma situação pedagógica que envolve uma combinação de formas de ensino, das quais são exemplo, a realização de conferências *on-line* síncronas, o estudo individualizado assíncrono, ou mesmo a participação em formação estruturada e acompanhada por um tutor *on-line*.

Na opinião de Cação e Dias (2003), este regime de formação pode ser definido:

“Como uma forma de distribuição do conhecimento que reconhece os benefícios em disponibilizar parte da formação *on-line*, mas que, por outro lado, admite o recurso parcial a um formato de formação que privilegia a aprendizagem do formando, integrado num grupo de formandos, reunidos numa sala de formação com um formador” (p. 27).

De acordo com Colis e Moonen (2012), o *b-learning* é um regime híbrido entre a formação tradicional (presencial) e a formação *on-line*, possibilitando que a formação ocorra tanto na sala de formação como virtualmente (sendo esta componente uma extensão natural do ensino tradicional em contexto de sala de formação). O *b-learning* é, portanto, uma abordagem flexível que combina diferentes tempos e espaços ao nível da aprendizagem.

Esta visão é apoiada por Graham (2006), que argumenta que os sistemas de *b-learning* combinam a formação presencial com a formação mediada por computador. No entanto, este

autor salienta que desenhar um ambiente de aprendizagem em *b-learning* não é tão simples como combinar um ambiente *on-line* com um curso presencial.

Entre os principais pontos fortes das estratégias de aprendizagem híbridas, está a sua capacidade em maximizar os benefícios de aprendizagem derivados de diferenças culturais, linguísticas ou pedagógicas, do ponto de vista dos seus atores principais – os formandos (Torrison & Carlo, 2010).

Contudo, segundo Bonk e Graham (2006), para que os cursos em *b-learning* sejam eficazes em termos educacionais não é suficiente dividir as unidades de aprendizagem em “x” horas presenciais e “y” horas a distância. É essencial que as componentes do “desenho instrucional” e pedagógico dos respetivos cursos estejam associadas igualmente à utilização das próprias ferramentas e recursos tecnológicos, formas de comunicação e interação no curso, entre outros aspetos. Igualmente é necessário pensar sobre que conteúdos ou interações são melhor utilizados pela *Web* ou pela comunicação presencial e encontrar mecanismos de motivação dos formandos para que estes se envolvam ativamente e se responsabilizem pelas suas próprias aprendizagens.

Ainda a este nível, Bonk e Graham (2006) referem que há um grande objetivo em melhorar os regimes mistos (presencial e *on-line*), estabelecendo um equilíbrio adequado entre os mesmos, no sentido do processo de aprendizagem ser mais adequado e eficaz. Assim, com a adoção generalizada dos sistemas de gestão da aprendizagem (LMS) e salas de formação equipadas com tecnologia, torna-se mais recorrente a utilização das TIC por parte dos profissionais na área da educação.

Deste modo, apresentam-se na tabela 2, as diferentes combinações que podem ser utilizadas ao nível do *b-learning*.

Tabela 2:

Categorias do b-learning (adaptado de Bonk & Graham, 2006)

Categoria	Descrição
- Adequar as combinações	- Preocupação com as questões relativas ao acesso e comodidade dos formandos – por exemplo, através da utilização de combinações que visam proporcionar a flexibilidade nos formandos e da oferta de oportunidades ou experiências de aprendizagem diversificadas.
- Reforçar as combinações	- Permitir alterações graduais do ponto de vista da pedagogia, mas não mudar radicalmente a maneira como a formação e a aprendizagem ocorrem.
- Transformar as combinações	- Utilização de combinações que permitem uma transformação radical da pedagogia – por exemplo, através da alteração de um modelo mais passivo, onde os formandos são apenas recetores de informação para um modelo mais dinâmico, onde os formandos constroem ativamente o seu conhecimento, através de interações dinâmicas. - Estes tipos de combinações eram praticamente impossíveis sem a utilização da tecnologia.

Neste contexto, pode referir-se que as questões associada a este regime de formação têm vindo a preocupar os investigadores e profissionais que se dedicam a esta área, designadamente pela controvérsia gerada acerca dos modelos e estruturas que podem ser aplicados ao *b-learning* (Graham, Henrie & Gibbons, 2014) ou à complexidade inerente ao desenho dos respetivos cursos de formação para atender às diferentes exigências e necessidades dos formandos (Anthony, 2014).

Segundo Roberts-Doctolero (2016), hoje em dia são muitos os desafios colocados à aprendizagem, sendo a abordagem híbrida aquela que parece ir mais ao encontro das necessidades e exigências dos formandos, dado que:

- “As pessoas não aprendem a partir de um único método de aprendizagem;
- A investigação em educação continua a apontar para a utilização de múltiplos regimes de aprendizagem;
- O *b-learning* vai além de uma formação mais tradicional, permitindo uma abordagem mais sistemática que promove a própria aprendizagem no contexto de trabalho” (p. 61).

De acordo com a perspectiva de Yong (2016), o termo *b-learning* aparece muitas vezes mal definido, indicando em alguns casos, como é que este conceito é utilizado em termos práticos. Por exemplo, o *b-learning* tem sido definido de várias maneiras em termos de uma combinação de fatores, designadamente os seguintes:

- Actividades – combina várias atividades, nomeadamente, a aprendizagem autodirigida, aprendizagem *on-line*, aprendizagem presencial (Alonso, López, Manrique, & Viñes, 2005, p.231);
- Modos de distribuição – quando 25%, ou mais, dos conteúdos formativos a serem avaliados ocorrem *on-line* (Means et al., 2013, p.6);
- Experiências – a integração criteriosa das experiências de aprendizagem presenciais com as experiências de aprendizagem *on-line* (Garrison & Kanuka, 2004, p.96).

Portanto, como se pode verificar o regime híbrido pode apresentar diferentes definições, em função dos investigadores que se têm dedicado a este domínio de investigação, demonstrando deste modo, a falta de consenso em relação ao conceito.

Porém e apesar deste conceito não ser um termo novo, houve a necessidade da definição se ir alterando ao longo dos tempos, fruto das novas experiências de aprendizagem ocorridas a este nível.

Todavia, as IES, os formandos e as próprias organizações começam a tomar consciência das diferentes vantagens que os cursos em *b-learning* oferecem e veem nestes um grande potencial: “*the best of both the physical and virtual instructional worlds*” (Bonk & Graham, 2006, p. 196). Segundo os autores, os cursos que substituem parte da formação presencial por componentes de formação *on-line*, incrementam a flexibilidade, ao mesmo tempo, que mantêm os dois tipos de interação (a presencial e a *on-line*).

Segundo Cação e Dias (2003), o *b-learning* é o modelo preferencialmente adotado pelas IES que disponibilizam cursos *on-line*. A utilização de sessões a distância como suporte à formação corresponde a uma nova forma de aprender, mais individualizada, mais adaptada às necessidades, restrições e responsabilidades de cada formando num dado momento, tornando-os capazes de responder mais eficazmente aos desafios que terão que enfrentar.

A este nível refere-se um estudo que foi realizado com alunos do 1.º ano de uma universidade na República Checa, que demonstrou que 53% dos seus alunos preferem o regime *b-learning*, seguindo-se o *e-learning* (34%) e por último a formação presencial (13%) (Hubackova, 2015).

Paralelamente, referem-se alguns estudos que foram efetuados a este nível, de modo a demonstrarem-se as vantagens desta abordagem híbrida e que encontram-se relacionados com o ensino superior, pelos motivos explicados anteriormente.

Estudos realizados por Akkoyunlu e Soylu (2008), cujo objetivo era estudar as perceções dos alunos acerca da aprendizagem híbrida, no que respeita aos seus estilos de aprendizagem, demonstraram que os seus pontos de vista acerca deste regime de formação eram bastante positivos, com um nível de 8,44 numa escala de 1 a 10 (sendo 1 o valor mais baixo e 10 o mais elevado).

Além disso, Akkoyunlu e Soylu (2008) e Chen e Jones (2007) referem que os alunos que atingem um maior grau de aprendizagem são os alunos que frequentaram formação presencial (em contexto de sala de aula), ainda que entendam a mesma como combinável com a formação *on-line*.

Contudo, Chandra e Fisher (2009) estudaram as percepções dos alunos do ensino superior em relação à utilização de um ambiente de aprendizagem híbrido. Os resultados deste estudo indicaram que o ambiente virtual de aprendizagem utilizado, foi avaliado como adequado, acessível, fácil de utilizar, capaz de promover a autonomia dos formandos e de

potenciar a interação entre os mesmos. Além disso, os alunos referiram que preferem colocar questões ao formador presencialmente, do que, por exemplo, através de *e-mail*. Deste modo, tendo como referência os estudos enunciados anteriormente, pode referir-se que, ainda que a formação *on-line* seja vista como benéfica em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a formação presencial ainda continua a constituir-se como uma componente basilar no que a este se refere.

Complementarmente, foram desenvolvidas investigações que pretendiam medir a eficácia da aprendizagem híbrida ao nível de diferentes variáveis, tais como, a satisfação, motivação, realização, atitude, cooperação, retenção do conhecimento, pensamento crítico e taxa de abandono. As conclusões genéricas destes estudos indicaram que não há diferenças significativas entre a formação presencial e a formação em regime híbrido, no que respeita às realizações dos alunos. Contudo, no que respeita às variáveis como a satisfação, motivação, taxa de abandono, atitude e retenção de conhecimento, o regime *b-learning* mostra-se superior face aos outros regimes de formação (Delialioğlu & Yildirim, 2008; El-Deghaidy & Nouby, 2008; Hughes, 2007; Melton, Bland & Chopak-Foss, 2009; Woltering, Herrler, Spitzer & Spreckelsen, 2009). Além disso, nenhum efeito significativo foi observado nas competências referentes ao pensamento crítico dos alunos, no que concerne a uma experiência de aprendizagem híbrida (Akyüz & Samsa, 2009).

Em todos os estudos identificados, observa-se que o regime híbrido é percebido como útil, agradável, favorável, flexível e motivador, no que concerne à perceção dos alunos. No entanto, estes fatores não são por si só suficientes para a criação do sucesso na aprendizagem. Por outras palavras, para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, os profissionais que utilizam estes regimes híbridos devem incentivar e proporcionar aos seus alunos um conjunto de ferramentas e recursos que sejam capazes de potenciar a interação, a colaboração e o incremento do próprio processo de aprendizagem (Güzer & Caner, 2014).

Também a nível organizacional, o *b-learning* tornou-se uma referência, como um regime de formação a adotar na realização de cursos de formação para grupos de funcionários numerosos e diversos, concedendo deste modo uma oferta formativa mais diversificada para pessoas colocadas em lugares distintos. A este nível também têm vindo a ocorrer alterações em relação ao regime híbrido, tendo este conceito evoluído de uma simples combinação de formação em contexto de sala de formação, com formação *on-line* (para programas mais complexos que incorporam um conjunto de ferramentas de aprendizagem síncrona e assíncrona). Porém, independentemente do tipo de recursos e ferramentas utilizadas, o objetivo principal das organizações é dotar os indivíduos com as capacidades e competências necessárias ao desempenho das suas funções (Woodall & May, 2012).

Este regime de formação veio alargar o papel mais tradicional da formação, vista com um carácter mais formal, fornecendo um conjunto de ferramentas e de recursos que permitem a determinados funcionários obter a informação e a formação que estes necessitam, de forma independente e individualizada, dentro do horário estabelecido por aqueles (Woodall & May, 2012). Complementarmente, são oferecidas diferentes estratégias pedagógicas que incorporam uma grande variedade de atividades de aprendizagem – sessões presenciais, em contexto de sala de formação; reuniões virtuais; *e-books*; simulações; estudo autónomo e individualizado e avaliações. Paralelamente, os funcionários podem escolher o tipo de aprendizagem que melhor se adequa ao seu estilo de aprendizagem, ao tempo disponível e ao tipo de informação que necessitam (Woodall & May, 2012).

Neste contexto, uma das razões mais citadas pela literatura em relação aos benefícios da adoção deste regime de formação refere-se à eficácia das suas estratégias pedagógicas (Bonk & Graham, 2006), na medida em que promovem a aprendizagem ativa e centrada no formando (Collis, Bruijstens, & van der Veen, 2003; Smelser, 2002).

Em muitas IES e até mesmo em centros de formação, a maioria das estratégias utilizadas assentam em práticas de natureza expositiva em vez de privilegiarem a interação e a aprendizagem colaborativa. A título meramente exemplificativo, nos Estados Unidos, em 2001, 83% dos professores do ensino superior utilizavam a técnica da palestra como estratégia de ensino predominante (Bonk & Graham, 2006).

Neste contexto, este regime de formação apresenta vantagens relativamente à formação presencial e ao *e-learning*, na medida em que associa a qualidade educativa e científica da formação presencial com a flexibilidade da formação *on-line*. A flexibilidade decorre da utilização de uma plataforma de aprendizagem *on-line*, onde se realizam as diferentes atividades pedagógicas e através da qual se realiza a comunicação e a interação entre os diversos participantes de uma determinada atividade formativa.

O acesso à aprendizagem é outro dos principais fatores que influencia o crescimento desta abordagem híbrida (Bonk, Olson, Wisher, & Orvis, 2002), na medida em que para alguns formandos não seria possível a realização de determinados cursos de formação, se fossem em regime de *e-learning*. Por outro lado, esta forma de organização da formação apresenta vantagens para os formandos com um perfil mais social em que a questão da interação humana é importante. Paralelamente, são reconhecidas vantagens ao nível dos ganhos de eficiência e redução de custos, bem como da utilização de estratégias pedagógicas mais eficazes devido à utilização de práticas ativas de aprendizagem baseadas na interação, no trabalho colaborativo e resolução de problemas (Graham, 2006).

Para Macdonald, (2008) algumas das vantagens do *b-learning* encontram-se associadas aos seguintes fatores:

- Redução de custos com a constituição de “turmas”;
- Melhor capacidade de avaliação, dos formandos, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem possui uma componente presencial;

- Humanização da relação proporcionada entre os diferentes atores envolvidos (relação entre os formandos, o formador e a instituição) e a troca de experiências;
- Melhores resultados devido à diversificação de recursos e ferramentas tecnológicas e pedagógicas utilizadas.

Este regime de formação apresenta ainda como principais benefícios, o facto de permitir uma maior flexibilidade na aprendizagem (Cheung & Hew, 2011) e possibilitar o acesso à aprendizagem para um maior número de formandos (Garrison & Kanuka, 2004). Garrison e Kanuka (2004) referem que os alunos mais jovens, muitas vezes designados de “nativos digitais” (Prensky, 2001), são agentes mais envolvidos e ativos neste regime de formação, dada a sua componente *on-line*, mais interativa e rica do ponto de vista da aprendizagem. Estas afirmações foram igualmente corroboradas por outras investigações realizadas a este nível (Giannousi, Vernadakis, Derri, Michalopoulos, & Kioumourtzoglou, 2009; Means, Murphy & Baki, 2013).

Complementarmente, Paiva, Figueira, Brás e Sá (2004) sinalizam como as principais vantagens associadas ao *b-learning* as seguintes: i) flexibilidade dos horários e dos conteúdos disponíveis; ii) acessibilidade; iii) centralidade no formando; iv) convergência e articulação da formação com as necessidades e interesses do formando; v) racionalização de recursos e vi) interatividade (p. 21-22).

De igual modo, Osguthorpe e Graham (2003) sintetizaram em seis fatores as principais razões que levam as pessoas a optarem por este regime híbrido de aprendizagem, nomeadamente: i) riqueza pedagógica, ii) acesso ao conhecimento, iii) interação social, iv) gestão pessoal, v) custo-eficácia, e vi) facilidade de revisão.

Como possíveis limitações são apontados os seguintes aspetos (Paiva et al., 2004): i) falta de contacto humano; ii) problemas técnicos; iii) falta de “informação” e de formação de formadores e formandos; iv) custo e tempo exigido ao formador; v) gestão e operacionalização das plataformas digitais e vi) dificuldade no processo de certificação, avaliação e confidencialidade do processo formativo (p. 23-25).

Paralelamente, a formação totalmente *on-line* ao disponibilizar um conjunto de materiais formativos, bem como ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos, de modo a que os formandos estudem de forma independente e autónoma, pode ser um aspeto potenciador de alguma desmotivação e de afastamento em relação aos próprios formandos (Waddoups & Howell, 2002).

Como tal, vive-se numa era em que a inovação tecnológica está a ocorrer a uma velocidade vertiginosa e as tecnologias digitais estão a tornar-se, cada vez mais, parte integrante das nossas vidas pessoais e profissionais.

Inicialmente, o *b-learning* concentrou a sua definição apenas na complementaridade entre o *e-learning* e a aprendizagem que ocorria em contexto de sala de formação. Entretanto, com o desenvolvimento contínuo da tecnologia e a expansão das ferramentas e recursos tecnológicos e das próprias redes sociais, surgiram novas oportunidades para atender às necessidades dos indivíduos (Roberts-Doctolero, 2016).

No entanto, nos últimos 10 anos, as inovações tecnológicas que foram surgindo vieram preencher a lacuna existente entre a aprendizagem presencial e os ambientes de aprendizagem *on-line* (Güzer & Caner, 2014).

O *b-learning* está a utilizar as melhores metodologias de ensino disponíveis, tendo em conta os objetivos específicos de aprendizagem, incluindo a formação *on-line*, em contexto

de sala de formação, estratégias de autoestudo baseadas em recursos de “papel” e soluções (formais e informais) adaptadas ao contexto de trabalho (Roberts-Doctolero, 2016).

Por outras palavras, esta abordagem pretende fornecer uma variedade de experiências, situações e ambientes que permitam tornar a aprendizagem dos formandos mais eficaz, tendo em conta os seus estilos de aprendizagem (Roberts-Doctolero, 2016).

A este nível Ross e Gage (2006) afirmam que os futuros sistemas de aprendizagem colocarão a ênfase na forma como a formação presencial e a formação *on-line* se combinam, de modo à aprendizagem se tornar mais eficaz e adequada às necessidades e interesses dos formandos.

Num futuro próximo, devem existir mais investigações com o objetivo de orientar os profissionais da área da educação e de conceder orientações acerca das estratégias pedagógicas mais adequadas ao nível do regime híbrido (Güzer & Caner, 2014).

Paralelamente, o futuro será dominado pela utilização de *tablets*, telefones inteligentes e outros dispositivos móveis que serão alvo de interesse e de investigação ao nível da aprendizagem mista.

À medida em que as inovações tecnológicas se disseminam, diferentes tipos de ferramentas e de recursos irão surgir e novas combinações e abordagens irão emergir ao nível da educação. Contudo, a questão-chave permanecerá a mesma: “como é que se irão organizar os ambientes de aprendizagem para apoiar efetivamente a aprendizagem dos formandos?”. Güzer e Caner (2014), referem que a resposta passa pela integração de diferentes modelos (construtivistas e colaborativos) em ambientes de aprendizagem híbridos, com vista a potenciar a aprendizagem de formandos mais criativos e curiosos (Güzer & Caner, 2014).

Todavia e antes de se definir o conceito de formação a distância na formação contínua de magistrados (e em jeito – quase – de síntese) convém referir como é que no âmbito deste

estudo serão entendidos os conceitos de formação a distância, *e-learning* e *b-learning*, a fim de se permitir uma melhor compreensão acerca da forma de operacionalização destes construtos.

Assim, decorrente da análise efetuada à literatura existente neste domínio de investigação, e tendo como referência o contexto do presente estudo, entendem-se os conceitos anteriormente indicados do seguinte modo:

- Formação a distância – é um regime de formação onde o formador e o formando encontram-se distantes geografica e fisicamente durante o processo de ensino-aprendizagem, apoiando-se em vários meios de comunicação como forma de minimizar as barreiras da distância e de estabelecer a relação pedagógica entre os mesmos, através de um conjunto de conteúdos formativos e de recursos e ferramentas pedagógicas e tecnológicas. Este regime de formação, realizado privilegiadamente de forma assíncrona, permite ao formando, enquanto ator principal do processo de aprendizagem, uma maior autonomia, independência e flexibilidade no desenvolvimento da sua própria aprendizagem.
- *E-learning* – é um regime de formação que ocorre totalmente *on-line*, através de um espaço virtual de aprendizagem e que utiliza a *Web* enquanto tecnologia de suporte a fim de disponibilizar um conjunto de soluções e de potenciar a exploração de uma diversidade de recursos e ferramentas pedagógicas e tecnológicas, de modo a promover a comunicação síncrona e assíncrona e a interação pedagógica entre o formador e os formandos, bem como entre estes últimos.
- *B-learning* – é um regime de formação que integra a aprendizagem presencial com a aprendizagem *on-line*, através da integração de diferentes espaços de interação (contexto de sala de formação e ambiente virtual de aprendizagem), da combinação de diferentes abordagens e estratégias pedagógicas e da diversificação de recursos e

ferramentas tecnológicas e pedagógicas com vista a potenciar a aprendizagem dos formandos.

A formação a distância na formação contínua de magistrados

Numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, o conhecimento que se vai adquirindo tem uma duração cada vez menor tendo em conta a acelerada e constante evolução da própria sociedade e do próprio conhecimento. Porém, estas exigências criam novos desafios e oportunidades, quer seja para os próprios indivíduos, quer para as próprias instituições de formação (Pestek, Kacapor & Ritan, 2009).

Neste campo, a educação e a aprendizagem assumem um domínio privilegiado no que concerne ao desenvolvimento pessoal e profissional dos cidadãos e à promoção de novas competências, havendo uma crescente procura de novas abordagens para promover a aprendizagem ao longo da vida, sendo as TIC um recurso essencial a este nível (Pestek et al., 2009).

Os contínuos desenvolvimentos científicos e tecnológicos que vão surgindo, exigem dos magistrados um esforço permanente de formação e desenvolvimento de novos conhecimentos e competências para poderem cumprir de forma plena com as suas funções, permitindo assim uma adaptação constante às próprias mudanças ocorridas na sociedade ((Pestek et al., 2009).

Estas profundas alterações sociais, educativas e tecnológicas também estão a influenciar a área do direito e da magistratura em particular, havendo a necessidade de acompanhar as mudanças ocorridas, através da adoção de estratégias mais inovadoras e diversificadas nomeadamente, através da dinamização de *MOOCs*, de cursos em *e-learning* e *b-learning*, de sistemas de aprendizagem adaptativa (através da adaptação de um conjunto de materiais formativos às necessidades de aprendizagem específicas de cada formando) e de programas que promovam a ambientação e colaboração *on-line* entre formandos (Pistone, 2015).

A este nível Pistone (2015) refere que nos Estados Unidos as universidades de Direito têm vindo a trabalhar neste domínio, no sentido de criarem e partilharem, com toda a comunidade educativa e jurídica, cursos de formação que privilegiem estes regimes de aprendizagem.

Ao nível da formação de magistrados, a Comissão Europeia também partilha desta opinião. Apesar de considerar que o *e-learning*, como regime de formação, é bastante eficaz ao nível da formação proporcionada aos magistrados, verifica que o regime que tem vindo a ser mais utilizado é o regime híbrido, ou seja, aquele que recorre a uma metodologia de conciliação do método de formação presencial com as TIC (European Commission, 2014).

Assim e apesar de existirem muitas definições do conceito de *b-learning*, uma das definições mais comuns ao nível da REFJ⁴ inclui os seguintes aspetos (European Commission, 2014; Rede Europeia de Formação Judiciária, 2016):

- Diferentes métodos para facilitar a aprendizagem (leitura, discussão, prática orientada, jogos, estudos de caso, simulações);
- Métodos de formação diferentes (sala de formação ou mediada por computador);
- Métodos de comunicação diferenciados (comunicação síncrona ou assíncrona);
- Diferentes níveis de orientação (individual ou em grupo).

O *b-learning* oferece um grande potencial para criar uma formação mais eficaz, para economizar tempo e dinheiro ao nível das instituições de formação, para tornar a formação

⁴ A Rede Europeia de Formação Judiciária é a principal plataforma promotora para o desenvolvimento, formação e intercâmbio de conhecimentos e competências do Poder Judiciário da União Europeia, que desenvolve formação *standard*, coordena intercâmbios e programas de formação judiciária e promove a cooperação entre os organismos nacionais de formação da União Europeia. Disponível em: <http://www.ejtn.eu/>.

mais interessante e adequada às necessidades dos formandos e para proporcionar aos profissionais a oportunidade para aprenderem e inovarem.

Esta regime de formação, combina as vantagens da formação a distância e do regime presencial, tornando a aprendizagem mais interativa e apelativa. O desenvolvimento das TIC tornou possível, na maioria dos países da União Europeia (UE), a utilização de novos instrumentos de comunicação na formação dos magistrados, de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem e de rentabilizar os recursos disponíveis.

Neste âmbito, também no “Relatório final sobre as melhores práticas na formação dos juízes e procuradores” de 2014 é referido que a formação baseada nas tecnologias digitais emerge como um complemento à formação dita presencial, que assenta na formação desenvolvida por um ou mais formadores. A grande vantagem desta abordagem é que permite abranger a formação de um maior número de pessoas, sendo a formação a distância mais rentável, na medida em que permite aos magistrados, entre outros aspetos, combinarem o desempenho das suas funções com o desenvolvimento do processo de aprendizagem contínua (European Commission, 2014).

Complementarmente, a formação a distância tem como principais benefícios os seguintes aspetos (European Commission, 2014):

- Permite formar um grande número de pessoas em simultâneo;
- Permite poupanças financeiras consideráveis (em viagens, refeições e alojamentos);
- Evita viagens que despendem tempo e que causam fadiga desnecessária;
- Permite a rápida organização dos programas de formação, evitando assim uma estrutura organizacional pesada.

O desenvolvimento de ações de formação a distância está a tornar-se cada vez mais importante no que respeita ao desenvolvimento da formação judiciária na Europa. As

restrições financeiras são cada vez maiores e estão a dificultar a organização de eventos formativos, de natureza presencial, na maioria dos países pelos custos que acarretam ao nível do alojamento e das deslocações (European Commission, 2014).

Em relação às principais vantagens associadas à combinação de regimes (presencial e *on-line*) atinentes à formação judiciária podem referir-se as seguintes (European Commission, 2014):

- Os defensores dos cursos de formação a distância garantem que os participantes obtêm o mesmo nível de conhecimento judicial;
- Durante a formação, os participantes podem concentrar-se na aplicação prática de exercícios e no conhecimento e troca de experiências;
- Os materiais pedagógicos e o ambiente virtual de aprendizagem permanecem acessíveis, sempre que os participantes queiram consultá-los (antes e após o curso de formação);
- Os cursos de formação podem ser desenvolvidos de forma autónoma, de acordo com horários mais individualizados e flexíveis.

Como é referido num dos documentos da Comissão Europeia (European Commission, 2011), o investimento em formação a distância é necessário, principalmente para atender às limitações de tempo enfrentadas pelos magistrados:

“The European Commission will ensure that the European e-Justice Portal supports European judicial training. It will promote the development of e-learning as a flexible tool to reach more end-users. It will draft practical guidelines, regarding specific learning behaviours in the judicial world and the best adapted training methodologies, which will also cover evaluation of quality and impact and the use of common quality criteria and indicators” (p. 6).

A este nível, pode-se verificar que existe por parte da REFJ um grande interesse e necessidade em adotar as tecnologias digitais como complemento à atividade formativa proporcionada, presencialmente, a esta classe profissional e como uniformização das práticas e procedimentos jurídicos adotados ao nível da UE. A fim de corroborar esta ideia, é importante referir que a REFJ constituiu um grupo de trabalho com elementos dos vários Estados-membros, que desde 2010, têm vindo a trabalhar no sentido de “criarem uma estratégia de formação a distância unificadora e harmonizadora entre os diferentes países que a compõem”.

Entre 2011 e 2014, foi criado outro grupo de trabalho ao nível da “Formação de Formadores” cujo objetivo foi o de promover e difundir as TIC associadas à formação judiciária na UE (Rede Europeia de Formação Judiciária, 2016). A experiência relativa à REFJ, num seminário promovido no âmbito deste grupo de trabalho, em 2013, refere que a formação a distância quando bem planeada e concebida, apresenta-se como uma ferramenta metodológica bastante adequada e valiosa para a formação desenvolvida junto dos magistrados (European Commission, 2014).

A este nível, a REFJ considera que a adoção deste regime de formação, pode ser considerado uma ferramenta metodológica muito útil, trazendo um verdadeiro valor acrescentado, tanto no que se refere à modalidade de formação inicial, como de formação contínua dos magistrados (2016). Todavia, a REFJ considera que este regime de formação nunca deve substituir totalmente a formação presencial. Defende, assim, a adoção de um regime híbrido, dada a importância do contacto presencial entre pares, designadamente ao nível de trabalhos de grupo acerca de diferentes temáticas, como já foi referido anteriormente (Rede Europeia de Formação Judiciária, 2016).

Ainda no âmbito das conclusões apresentadas no relatório elaborado pela Comissão Europeia (European Commission, 2014), verifica-se que tem vindo a aumentar a utilização de

diferentes ferramentas e recursos tecnológicos nos programas de formação dos magistrados, desempenhando as tecnologias digitais um papel crescente. A este nível, a REFJ (Rede Europeia de Formação Judiciária, 2016) considera que as TIC são uma ferramenta importante que deve ser plenamente explorada, sendo que o conhecimento pode ser transferido com sucesso através de regimes de formação a distância.

A fim de corroborar esta afirmação convém referir a experiência do centro de formação judiciária da Bósnia e Herzegovina (Pestek et al., 2009), que utiliza programas personalizados e focalizados no formando, através da adoção de estratégias pedagógicas criativas e de um conjunto de ferramentas tecnológicas que incluem videoconferências, multimédia, sistemas de gestão da aprendizagem, entre outras. Desta forma, os participantes desenvolvem as suas competências e conhecimentos profissionais, através da adoção e adaptação de novas técnicas pedagógicas, de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interativo e motivante (Pestek et al., 2009).

A utilização de diferentes recursos tecnológicos, tais como *podcastings* ou videoconferências, podem ser uma mais-valia no que respeita à formação dos magistrados, na medida em que garante o acesso à informação de um grande número de participantes separados geograficamente. Esta comunicação é feita em tempo real e permite, além da transmissão simultânea do áudio e vídeo, a cooperação entre participantes, a discussão acerca de diferentes temáticas, esclarecimento de determinadas questões de interesse, partilha de informações ou de materiais de aprendizagem, análise de casos práticos, entre outros (European Commission, 2014).

Neste sentido, e dado que o regime de formação a distância revela uma forte dependência dos recursos e das ferramentas tecnológicas utilizadas, tais ferramentas devem garantir a confiança e a facilidade de utilização por parte dos formandos.

A título de exemplo, também nas universidades de direito dos Estados Unidos têm vindo a ser utilizados um conjunto vasto de ferramentas e recursos, para permitir a familiarização, logo desde cedo, destes profissionais com as TIC, nomeadamente, através da utilização de ferramentas síncronas e assíncronas, vídeos, gravações de aulas presenciais, *e-books*, *case-books*, tutoriais interativos, materiais de formação preparados por docentes especializados na área do direito, fóruns de formação jurídica, ferramentas da *Google*, *Skype*, entre outros (Pistone, 2015).

Todavia, a implementação destas ferramentas e recursos deve ter em conta o perfil dos formandos, bem como os objetivos da formação e os próprios conteúdos formativos.

No que respeita à formação proporcionada aos magistrados, esta deve incidir ainda sobre os aspetos práticos que permitam a correta aplicação dos instrumentos adotados. A par de conferências e seminários, devem ser desenvolvidas metodologias que possibilitem uma maior disseminação dos resultados das formações, devendo para tal, ser fomentada a utilização de recursos reutilizáveis e acessíveis, especialmente recursos *on-line* (Santos & Pedroso, 2006).

Paralelamente, a REFJ investe ainda no desenvolvimento de várias ferramentas eletrónicas com a finalidade de ampliar o alcance das oportunidades de formação em matéria judiciária, bem como de fornecer os recursos necessários a quem gere os programas e conteúdos dessa formação (Rede Europeia de Formação Judiciária, 2016). De acordo com as conclusões obtidas ao nível de uma reunião promovida por esta rede, com os diretores das instituições de formação, em 2011, foi referido que devem ser utilizados neste âmbito “instrumentos inovadores e avançados, devendo para tal, ser fomentada a conceção e desenvolvimento de módulos de formação em *e-learning* ou *b-learning*, traduzidos em

diferentes idiomas, que sejam depois suscetíveis de utilização como complemento da formação judiciária ministrada a nível nacional” (European Commission, 2011).

Para além do grupo de trabalho criado em 2011 ao nível da “Formação de Formadores”, em 2015, a REFJ criou outro grupo de trabalho, com enfoque nas “Metodologias de Formação”, cujo objetivo consiste em propor as metodologias de formação mais eficazes, bem como reforçar a propagação das melhores práticas, requisitos essenciais para qualquer ação de formação judiciária. Estas estratégias foram identificadas no relatório redigido pela REFJ no âmbito do projeto-piloto sobre a formação judiciária europeia, proposto pelo Parlamento Europeu, em 2012, e executado pela Comissão Europeia em 2013-2014 (Rede Europeia de Formação Judiciária, 2016). Este grupo de trabalho pretende responder às seguintes necessidades (Rede Europeia de Formação Judiciária, 2016):

- Partilha das boas práticas de formação judiciária entre profissionais de justiça da UE, definindo em simultâneo novas abordagens no sentido do conhecimento e do desenvolvimento da formação;
- Necessidade de combinar a formação judiciária com a qualidade da justiça.

Através da constituição destes grupos de trabalho pode-se constatar que, de facto, existe uma preocupação a nível da REFJ em implementar o regime de formação a distância na formação de magistrados, bem como em adotar novas ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos, no sentido de acompanhar a evolução tecnológica e de garantir a qualidade da formação desenvolvida, bem como a aquisição de conhecimentos e competências por parte dos magistrados.

CAPÍTULO II – ESTRUTURAÇÃO DE UM ‘STATE OF THE ART’

Concluído o enquadramento em torno dos conceitos de formação a distância, de *e-learning*, *b-learning* e de formação a distância na formação contínua de magistrados, importa agora debruçar a atenção sobre a constituição de um (possível) ‘estado da arte’ relativo às escolas de formação de magistrados a nível internacional, de forma a se obter um conhecimento mais pormenorizado acerca da formação destes profissionais, em particular no que respeita às práticas de formação a distância e metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas a este nível. Pretende-se com esta informação constituir o *corpus* teórico de enquadramento deste estudo, na medida em que a literatura existente nesta área se revelou omissa.

Para tal, de forma a melhor organizar e orientar a pesquisa em torno desta temática, decidiu-se utilizar uma metodologia de Revisão Sistemática da Literatura, mais concretamente uma metodologia *Scoping Review*, que de seguida se passará a explicar.

Revisão sistemática da literatura: *Scoping Review*

Desenvolvida há várias décadas nas Ciências da Saúde, a RSL tem-se expandido à investigação conduzida na área das Ciências Sociais, ainda que a sua penetração na área da investigação em Educação esteja pouco consolidada.

A RSL constitui um método moderno para a avaliação em simultâneo de um conjunto amplo de dados provenientes da literatura científica. Esta metodologia identifica um conjunto de estudos publicados sobre um determinado tema, aqueles com qualidade metodológica comprovada e cujos resultados podem ser reproduzidos. Assim, reúne-se e avalia-se criticamente os estudos primários (Linde & Willich, 2003, citado por Vilelas, 2009).

A RSL é importante para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente em determinada área de investigação que podem apresentar resultados

conflituosos ou coincidentes, bem como para identificar temas que necessitem de mais evidências, contribuindo para investigações futuras.

A RSL constitui uma revisão de estudos por meio de uma abordagem sistemática, utilizando uma metodologia específica, procurando assim minimizar os erros nas respectivas conclusões. Com isso pressupõe-se que diferentes investigadores, ao seguirem os mesmos passos descritos, cheguem às mesmas conclusões. Uma vez que é sintetizada uma grande quantidade de informação num único estudo, torna-se assim mais fácil o acesso à informação, aferindo os estudos e separando os de menor rigor académico dos mais fiáveis (Sampaio & Mancini, 2007).

A RSL é um tipo de estudo retrospectivo e secundário que depende da qualidade dos dados primários (Sampaio & Mancini, 2007), não se limitando à revisão de apenas alguns artigos, mas que ao invés possibilita incorporar um espectro maior de resultados relevantes. Outra das vantagens desta metodologia é que inclui a possibilidade de avaliação da consistência e generalização dos resultados entre populações, bem como de especificidades e variações de protocolos de investigação.

Implementar uma RSL é atuar sintetizando informações adequadas, extraindo conclusões que validem as intervenções que se utiliza no dia-a-dia, sendo que esta metodologia é atualmente considerada como a forma de evidência mais confiável para a tomada de decisões (Sackett, Straus, Richardson, Rosenberg & Haynes, 2000).

Contudo, enquanto método de investigação requer algumas competências por parte dos investigadores. Aqueles que pretendem utilizá-lo devem:

- Apreender o seu percurso e os seus pressupostos;
- Analisar criticamente os artigos científicos;
- Saber sintetizar os resultados encontrados;
- Analisar criticamente as evidências encontradas, nos diferentes contextos.

De forma a melhor sintetizar as características inerentes a uma RSL, apresenta-se uma tabela-resumo (tabela 3) que pretende descrever de forma genérica esta metodologia, bem como identificar as suas principais etapas e limitações:

Tabela 3:

Caraterísticas da Revisão Sistemática da Literatura

Descrição	Métodos e etapas	Limitações
<ul style="list-style-type: none"> – Não requer dados somente qualitativos – Inclui <i>meta-analyse</i> e <i>narrative review</i> – Integra pesquisa bibliográfica; abordagem compreensiva; método detalhado que seja replicável – Processo de revisão sistematizado e transparente – Deve ser o mais rigorosa possível – Produtiva para identificação de limites e de novos campos na investigação 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificação do propósito e das questões de revisão – Especificação das questões de investigação – Identificação dos critérios de inclusão – Pesquisa de estudos – <i>Screening</i> aos estudos – Análise de dados (implica a avaliação profissional do peso das evidências (relevância) para a revisão – Processos detalhados de distinção de estudos relevantes e de estudos não relevantes – Síntese 	<ul style="list-style-type: none"> – Falta de diretrizes para a análise de estudo qualitativo

Antes de um investigador encetar uma RSL deve definir com clareza e precisão a sua pergunta de partida, uma vez que é a partir desta que se baseia a metodologia. Esta pergunta deve conter a descrição do problema de investigação, a população, o contexto, a intervenção e os resultados (Cummings, Browner & Hulley, 2003; Santos, Pimenta & Nobre, 2007, citado por Vilelas, 2009). Este formato de questão tem o acrónimo PICO (Problema, Intervenção, Comparação e *Outcomes* – Resultados), de acordo com a tabela 4.

Tabela 4:

Representação das partes da questão PICO (Vilelas, 2009, p. 204)

Problema ou participante	Intervenção	Comparação de intervenção (se houver)	Resultados
– Definir quem ou acerca do que é a questão: idade, género, religião, etnia, entre outros.	– Definir em que intervenção, teste ou exposição, ou risco se está interessado (uma intervenção decorre de uma ação planeada. Uma exposição é qualquer coisa que acontece, tal como: acidentes, ansiedade, entre outros).	– Definir a intervenção alternativa	– Definir os resultados benéficos e prejudiciais importantes

Smyth e Craig (2004, citado por Vilelas, 2009) definiram um conjunto de passos que o investigador pode seguir na condução de um estudo que utilize uma RSL, designadamente:

1. Definir os objetivos e as hipóteses;
2. Elaborar os critérios de elegibilidade, estabelecendo o tipo de estudos, de participantes, de intervenções e resultados a serem examinados;
3. Executar uma pesquisa extensa de todas as fontes relevantes para os estudos potencialmente elegíveis;
4. Examinar os estudos para decidir a sua inclusão, sempre que possível utilizando dois revisores independentes;
5. Desenhar uma tabela para descrever as características dos estudos que foram incluídos;
6. Avaliar a qualidade metodológica dos estudos (sempre que possível utilizando dois revisores independentes);
7. Extrair dados;
8. Analisar os resultados dos estudos, utilizando a síntese estatística dos dados (metanálise), se apropriado;
9. Elaborar um relatório da pesquisa, estabelecendo objetivos, recursos, métodos e descrevendo os resultados e conclusões.

Antes da RSL tem que se ter em consideração três etapas fundamentais, a saber: i) definir o objetivo da revisão, ii) identificar a literatura e iii) selecionar os estudos passíveis de serem incluídos. Estas etapas preliminares são importantes, uma vez que auxiliam os investigadores

a adequar a pergunta norteadora da revisão, tendo como base a informação disponível sobre o tema em causa.

Deste modo, é efetuada uma descrição das principais etapas que devem constituir o procedimento de desenho de uma RSL (Sampaio & Mancini, 2007).

- Passo 1: Definição da pergunta

Como em qualquer outra investigação científica, uma boa RSL requer uma pergunta bem formulada e clara. Esta deve conter a descrição da situação ou justificação da investigação, a população, o contexto, a intervenção e a conclusão.

- Passo 2: Procura de evidências

Os investigadores devem certificar-se de que todos os artigos importantes ou que possam ter algum impacto na própria conclusão sejam incluídos. A procura de evidências inicia-se com a definição de termos ou palavras-chave, seguida das estratégias de pesquisa, definição das bases de dados e de outras fontes de informação a serem pesquisadas.

A pesquisa em bases de dados eletrónicas ou em outro tipo de fontes é extremamente importante no processo de realização da RSL. A pesquisa em bases de dados, bem como a aplicação dos testes de relevância e a seleção dos artigos devem ser realizadas, preferencialmente, por dois investigadores, de forma independente. No caso de não concordarem quanto à inclusão de algum artigo, deverá, nessa circunstância, ser consultado um terceiro investigador.

Assim, torna-se necessário um teste de relevância preliminar para refinar a seleção inicial de artigos que serão analisados na íntegra. Esta etapa pode ser realizada por um dos investigadores, não sendo necessária a participação de outros membros da equipa, visto que esta primeira exclusão trata apenas de consolidar a amostra, sendo somente removidas aquelas referências que são nitidamente óbvias de exclusão.

Para tal, recomenda-se um teste de relevância preliminar (designado teste de relevância I), que deve seguir as mesmas recomendações do teste de relevância que será utilizado na seleção dos artigos na íntegra, devendo para tal, ser composto por uma lista clara de perguntas, que devem ser respondidas pelo avaliador.

Quando qualquer pergunta tiver como resposta uma resposta negativa, o estudo deverá ser excluído da revisão. Em seguida, as referências e resumos incluídos na amostra devem ser submetidos à avaliação de dois investigadores, de forma independente, por meio do segundo teste de relevância (designado como II), seguindo o mesmo padrão.

Os trabalhos inicialmente incluídos devem ser posteriormente acedidos, na íntegra, para se proceder a esta análise. Esta etapa da avaliação deve ser realizada por um profissional que esteja apto a analisar os estudos e a avaliar a qualidade das informações publicadas.

Os resultados devem ser concluídos pelos investigadores, de forma independente, utilizando um quadro sinótico, no qual devem ser incluídas informações detalhadas de cada pesquisa, tais como: referências bibliográficas, tipo de estudo, dados que caracterizam os sujeitos, limitações metodológicas, evidência dos resultados, aplicabilidade dos mesmos, vantagens e desvantagens da sua utilização. A discussão dos resultados deve ser voltada para as implicações das conclusões apresentadas em relação às decisões práticas relacionadas com a problemática em análise.

- Passo 3: Revisão e seleção dos estudos

A seleção dos estudos, a avaliação dos títulos e dos resumos (*abstracts*) identificados na pesquisa inicial deve ser feita por pelo menos dois investigadores, de forma independente e isolada, obedecendo rigorosamente aos critérios de inclusão e exclusão definidos no protocolo de análise. Estes critérios são definidos com base na pergunta que norteia toda a revisão: tempo de pesquisa, população-alvo, intervenções de interesse, critério metodológico,

idioma, tipo de estudo, entre outros. As discordâncias que porventura ocorram devem ser resolvidas por consenso.

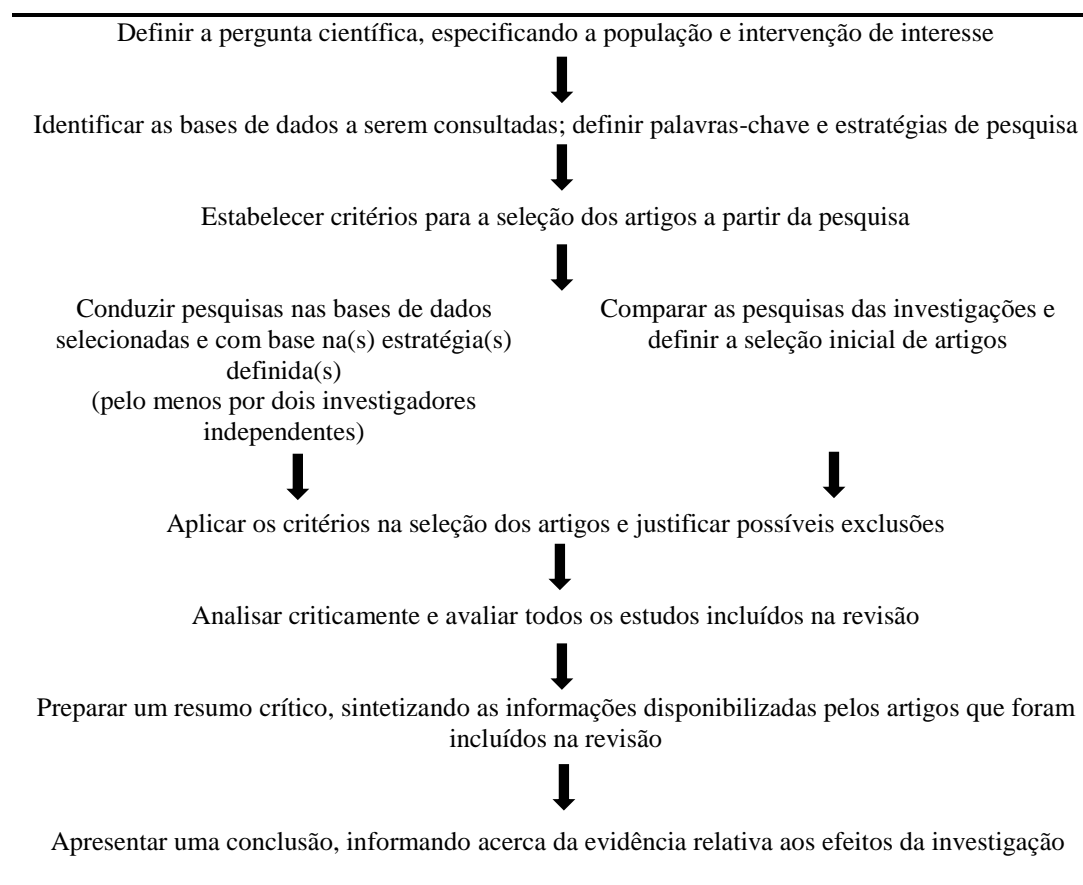
- Passo 4: Análise da qualidade metodológica dos estudos

A qualidade de uma RSL depende da validade dos estudos nela considerados. Nesta fase é importante que os investigadores tenham em consideração todas as fontes de erro possíveis de comprometer a relevância do estudo em análise. Um conhecimento aprofundado de métodos de investigação e de análise estatística, bem como das medidas ou dos instrumentos de medida utilizados, é um requisito indispensável para que os investigadores possam desempenhar a sua tarefa com qualidade.

Assim, de modo a melhor sintetizar as etapas principais de um processo de RSL, apresenta-se a tabela seguinte (tabela 5):

Tabela 5:

Descrição geral sobre o processo de Revisão Sistemática da Literatura (retirado de Sampaio & Mancini, 2007, p.86)



Scoping Review.

De modo comparado a RSL utiliza um processo transparente e sistemático para definir a problemática da investigação, pesquisar estudos e avaliar a sua qualidade, sintetizando as suas conclusões do ponto de vista quantitativo e qualitativo.

Contudo, a esta associada, surge uma diversidade de abordagens que, não obstante as diferentes designações, partilham algumas características, nomeadamente o facto de recolherem, avaliarem e apresentarem as conclusões de investigações disponíveis sobre o tema eleito para análise.

A metodologia SR, que é aquela que irá ser utilizada no âmbito deste estudo, compreende assim um tipo de revisão de literatura mais desenvolvido, apesar de até

recentemente, ser dada pouca preponderância a esta metodologia como uma técnica de mapeamento da literatura relevante disponível (Armstrong, Hall, Doyle & Waters, 2014).

A RSL, tradicionalmente foca-se numa questão bem definida onde a estrutura da investigação pode ser identificada antecipadamente, enquanto a SR, tende a identificar e a direcionar para tópicos mais vastos, onde várias e distintas metodologias de investigação podem ser aplicáveis. Em segundo lugar, a RSL ambiciona responder a questões a partir de um leque relativamente reduzido de estudos previamente avaliados, enquanto que a SR, considera-se pouco provável que esta responda a questões muito específicas, ou consequentemente, que pretenda avaliar a qualidade dos estudos incluídos (Armstrong et al., 2014).

Apesar de não existir ainda uma definição universal e unânime em relação a esta metodologia, a SR permite um conhecimento aprofundado acerca do modo como os diversos estudos se interrelacionam com a própria questão de investigação, através da identificação dos temas e pontos mais frequentes ou usuais.

A metodologia SR tem sido descrita como um processo de mapeamento da literatura existente ou das evidências nesta recolhida. Esta difere habitualmente da RSL, na medida em que é um tipo específico de revisão, que pode proporcionar uma abordagem estruturada para a recolha de informação que serve de sustentação à própria RSL (Armstrong et al., 2014). Por outras palavras, a metodologia SR difere de outras revisões, na medida em que fornece um mapeamento ou fotografia da literatura existente sem uma avaliação da qualidade dos estudos abrangidos. Esta pode funcionar tanto como uma fonte de informação para uma RSL, como inclusive, um resultado final, podendo esta ser utilizada para identificar uma pergunta de investigação mais específica, baseada naquilo que já se sabe e naquilo que se desconhece, identificar lacunas na investigação e elencar as suas principais conclusões.

De forma global, Mays, Roberts e Popay (2001, citado por Arksey & O'Malley, 2005) referem que o objetivo da SR é mapear os conceitos de uma determinada área de investigação, identificando as principais fontes e tipos de evidências disponíveis, de modo a que os respetivos estudos de investigação possam ser vistos como projetos autónomos. Aplica-se sobretudo em áreas complexas, metodologicamente divergentes ou que ainda não foram extensivamente revistas (Armstrong et al., 2014).

A utilização desta metodologia de revisão da literatura é bastante pertinente, pois deve permitir:

- Aferir a extensão, alcance e natureza da atividade de investigação numa determinada área;
- Avaliar a mais-valia de encetar uma revisão sistemática total;
- Sintetizar e divulgar as descobertas;
- Identificar as lacunas na literatura existente.

Arksey e O'Malley (2005) identificaram quatro grandes razões para que uma metodologia SR possa ser efetivamente considerada e aplicada. Duas delas prendem-se com a capacidade de sintetizar e difundir as descobertas efetuadas numa determinada área, bem como identificar as lacunas existentes na literatura e que servem os propósitos da pesquisa.

Assim, Arksey e O'Malley (2005) apresenta um conjunto de procedimentos básicos associados à SR: identificar a pergunta de investigação, encontrar os estudos relevantes e avaliar os mesmos para inclusão ou exclusão. Neste ponto, difere o critério de exclusão, na medida em que no interior do mesmo não se encontram descritores associados à relevância ou exaustividade (Arksey & O'Malley, 2005).

Esta abordagem em particular aumenta a fiabilidade das conclusões e responde à habitual crítica associada à falta de rigor metodológico.

A SR é uma metodologia exploratória, sendo que os resultados de todos os estudos são incluídos e consequentemente mapeados. Finalmente, é ainda efetuado um processo de consulta, onde as temáticas mais comuns são discutidas com especialistas e com os diferentes intervenientes (stakeholders) (Levac, Colquhoun & O'Brien, 2010).

Este processo deve ser suficientemente detalhado, de modo a que outros investigadores ou interessados o possam reproduzir. Assim, este processo é iterativo, requerendo que os investigadores encarem cada fase de uma forma crítica e reflexiva, repetindo os respetivos passos sempre que necessário, de modo a garantir que a literatura relevante é abrangida de uma forma extensiva.

Atendendo ao que foi anteriormente referido, apresentam-se as diversas fases que um estudo de SR deve obedecer (Levac et al., 2010), e segundo o qual se irá orientar a pesquisa respeitante ao estudo de investigação em causa:

- 1) Identificar a pergunta da investigação;
- 2) Identificar os estudos relevantes;
- 3) Selecionar os estudos;
- 4) Analisar graficamente os dados;
- 5) Compilar, sintetizar e reportar os dados;
- 6) Consultar os stakeholders para informar ou validar as conclusões do estudo.

Assim, apresenta-se uma tabela-resumo (tabela 6) que pretende descrever de forma genérica a metodologia SR, bem como identificar as suas principais etapas e limitações:

Tabela 6:

Caraterísticas da metodologia Scoping Review

Descrição	Métodos e etapas	Limitações
<ul style="list-style-type: none"> - Processo rigoroso de recolha, avaliação e apresentação de conclusões de investigação existentes num determinado tópico - Pode incluir estudos de diferentes naturezas e pode utilizar diferentes medidas para avaliar a eficiência - Permite mais flexibilidade na aceitação dos estudos e a emergência de critérios de inclusão durante a etapa 3 (“selecionar os estudos”) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação das questões para revisão - Pesquisa e identificação de estudos relevantes - Escrutínio dos estudos para inclusão ou exclusão - Os critérios para inclusão ou exclusão não dependem da qualidade mas sim dos estudos. A sua qualidade não é medida, ponderada - Todos os dados dos estudos são mapeados e os temas e <i>key-issues</i> são identificados - Inclui um processo de consultoria (<i>experts</i> e <i>stakeholders</i>) para discussão dos temas recorrentes, o que permite mais flexibilidade na aceitação do estudo e a emergência de critérios de inclusão durante a etapa 3 	<ul style="list-style-type: none"> - É indistinguível a partir de uma revisão da literatura padrão

Existe ainda uma fase opcional que poderá ser considerada, nomeadamente, o exercício de consulta no sentido de divulgar e validar as conclusões da SR (Arksey & O'Malley, 2005).

1. O ponto inicial é identificar a questão de partida, sendo importante na medida em que permite identificar aquilo que realmente releva para a investigação;
2. O principal objetivo de uma SR é ser tão extensivo quanto possível no que toca à identificação de estudos e que permita uma revisão suficientemente abrangente, de forma a responder à pergunta principal da investigação;
3. É necessário desenvolver mecanismos que possibilitem a eliminação de estudos que não respondem à questão central da investigação em causa, nomeadamente através de perguntas específicas da investigação;
4. Analisar graficamente os dados consiste numa técnica de resumir e interpretar dados qualitativos, hierarquizando as matérias segundo assuntos e temas, semelhante à extração de dados na RSL;

5. Esta fase inclui a recolha, síntese e análise dos dados, de natureza muito semelhante ao que ocorre na RSL. Porém, enquanto neste processo de revisão sistemática muitos dos estudos que são revistos não são incluídos no relatório final, no processo de SR procura-se apresentar uma crítica reflexiva de todo o material recolhido e, portanto, é necessário ter cuidados especiais no que respeita à apresentação de toda a informação.

Em suma, o processo de SR compreende essencialmente cinco fases, mais a fase de consulta, sendo esta opcional ou complementar, não se assumindo como uma metodologia estanque. Uma das principais forças do estudo de SR é que pode proporcionar um rigoroso e transparente método para mapear as áreas de investigação, permitindo identificar lacunas na literatura sobre uma área em concreto.

Por outro lado, enquanto limitação, refere-se que o mesmo não afere a qualidade dos estudos em causa, é criador de muitos dados, suscitando assim questões sobre até onde se deve ir em termos de extensão.

Modelos de suporte utilizados no âmbito da formação a distância de magistrados no contexto internacional

Dada a ausência de literatura de natureza teórica e científica que sustentasse de forma sólida o trabalho em questão, revestiu-se de uma importância essencial a adoção de uma metodologia de RSL, mais concretamente de SR, no âmbito da análise dos modelos de suporte utilizados na formação a distância por outras entidades congêneres ao CEJ a nível internacional, responsáveis pela formação contínua de magistrados e que se revestem como uma referência. Deste modo, os documentos recolhidos a este nível constituíram um *corpus* de dados concetual e teórico que permitiu melhor contextualizar o presente estudo e aprofundar o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido em relação aos modelos de suporte

utilizados na formação a distância, com vista ao desenvolvimento de um ‘state of the art’ (SOTA), no qual se passará a apresentar.

Assim, sendo Portugal um país pertencente à Rede Europeia de Formação Judiciária e à Rede Ibero-americana das Escolas Judiciais (RIAEJ⁵), e na medida em que os Estados-Membros pertencentes a estas redes partilham interesses, orientações e objetivos considerados estratégicos ao nível da formação judiciária, e dado que não se verificaram grandes diferenças em relação a estas duas redes do ponto de vista da sua organização e funcionamento, julga-se que seria mais pertinente e de fácil acesso a recolha de informação relativa aos modelos de suporte utilizados na formação a distância, junto dos países que as constituem (Anexo A – Escolas de formação de magistrados a nível internacional).

Deste modo, foi enviado através de correio eletrónico, um *e-mail*⁶ (em inglês e espanhol respetivamente) (Anexo B – Documentação enviada para as escolas de formação de magistrados a nível internacional a solicitar informação), dirigido às entidades responsáveis pela formação de magistrados ao nível da REFJ e da RIAEJ, a solicitar informação relativamente aos seguintes tópicos:

- a) informações relativas a práticas de formação a distância, totalmente *on-line* ou em *b-learning* (semi-presencial) estabelecidas;
- b) *guidelines* de apoio à planificação, conceção e avaliação de ações de formação em regime totalmente a distância ou em *b-learning*;

⁵A Rede Ibero-americana das Escolas Judiciais é uma comunidade de cooperação multilateral dedicada à concertação e ao apoio recíproco entre as escolas judiciais e os centros de capacitação judicial na Península Ibérica e na América Latina, cujos objetivos consistem em contribuir para o intercâmbio de informação sobre programas, metodologias e sistemas de capacitação judicial, facilitar a coordenação das atividades entre os seus membros e planear atividades conjuntas de capacitação judicial. Disponível em: <http://www.enfam.jus.br/internacional/rede-ibero-americana-de-escolas-judiciais-riaej/>

⁶ Para os países da REFJ o *e-mail* foi enviado a 19 de junho de 2014 e para os países da RIAEJ a 26 de junho de 2014, sendo que as respostas deveriam ser remetidas até dia 15 de julho do mesmo ano.

- c) modelo pedagógico adotado ao nível da formação a distância (em regime de *e-learning* ou *b-learning*);
- d) outros aspetos considerados relevantes ao nível da conceção de um modelo pedagógico de formação a distância para magistrados.

De forma a conceder maior rigor e credibilidade ao estudo, foi enviado, em anexo, uma carta assinada pelo coordenador do DEF, a explicar os objetivos e intenções do trabalho em questão (Anexo B – Documentação enviada para as escolas de formação de magistrados a nível internacional a solicitar informação).

Assim, e tendo em consideração as 32 escolas de formação de magistrados ao nível da REFJ e as 26 escolas de formação pertencentes à RIAEJ, conseguiu-se obter um total de 17 respostas (29% de taxa de retorno), no período de tempo compreendido entre 19 de junho e 15 de julho de 2014, de acordo com a tabela seguidamente apresentada (tabela 7).

Tabela 7:

Escolas de formação de magistrados respondentes

Rede Europeia de Formação Judiciária	
Países/Entidades	Escolas
– Bélgica	– L’Institut de formation judiciaire
– Bulgária	– National Institute of Justice
– Croácia	– The Judicial Academy of Croatia
– Dinamarca	– Court Administration/Domstolsstyrelsen
– Eslováquia	– Judicial Academy of Slovakia
– Espanha	– Escuela Judicial Consejo General del Poder Judicial
– Holanda	– Studiecentrum Rechtspleging
– Lituânia	– National Courts Administration
– Polónia	– National School of Judiciary and Public Prosecution
– REFJ	– Rede Europeia de Formação Judiciária
– Reino Unido (Escócia)	– The Judicial Institute for Scotland
– República Checa	– Judicial Academy
Total: 12	
Rede Ibero-americana das Escolas Judiciais	
Países/Entidades	Escolas
– Brasil	– Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados
– Chile	– Academia Judicial de Chile
– México	– Centro de Capacitación Judicial Electoral
– Regional (a)	– Centro de Estudios de la Justicia de las Américas (CEJAMERICAS)
– República Dominicana	– Escuela Nacional de la Judicatura
Total: 5	

Nota. O Centro de Estudos da Justiça das Américas, CEJA, é um organismo do sistema interamericano, dotado de autonomia técnica e operativa, criado em 1999, pelas instituições do sistema interamericano, sendo os seus membros todos os países integrantes da Organização dos Estados Americanos. Disponível em <http://www.cejamerica.org/index.php/acerca-de-ceja/ceja-y-el-sistema-interamericano.html>.

Neste sentido e de forma a melhor sintetizar a informação remetida pelas escolas de formação acima apresentadas, optou-se por organizar o material recolhido, de acordo com as seguintes dimensões de análise (tabela 8):

Tabela 8:

Grelha de análise e de organização do material recolhido ao nível das escolas de formação de magistrados

Dimensões	Explicitação
1. Conceção de <i>e-learning</i> ou <i>b-learning</i>	Carateriza a definição do conceito de <i>e-learning</i> ou <i>b-learning</i> promovida no âmbito da escola de formação.
2. Modelo pedagógico	Carateriza as principais teorias e pressupostos pedagógicos adotados ao nível do modelo pedagógico implementado.
3. Forma de organização da formação	Identifica a forma de organização da formação utilizada em diferentes regimes (presencial; em regime de <i>e-learning</i> ou em regime de <i>b-learning</i>).
4. Tipologia dos cursos	Carateriza o tipo de ações de formação desenvolvidas (ex: cursos de aperfeiçoamento, especialização, <i>workshops</i> , entre outros).
5. Estrutura e organização dos cursos	Refere a forma de organização e estruturação dos cursos de formação (por módulos ou unidades de aprendizagem).
6. Duração dos cursos	Identifica a carga horária total do curso e do módulo ou unidade de aprendizagem (consoante a estruturação do curso de formação).
7. Tipologia das sessões	Enuncia o tipo de sessões utilizadas para dinamizar as ações de formação (sessões presenciais – desenvolvidas em contexto de sala de formação; <i>on-line</i> síncronas – em que a comunicação formador/formando ocorre em simultâneo; <i>on-line</i> assíncronas – em que a interação formador/formando não ocorre em tempo real).
8. Atividades de aprendizagem	Refere as principais atividades de aprendizagem (tarefas/trabalhos individuais ou de grupo) dinamizadas de forma a promover a aprendizagem dos formandos e os respetivos métodos e técnicas pedagógicas utilizadas.
9. Recursos pedagógicos utilizados	Menciona o tipo de recursos técnico-pedagógicos a utilizar, de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.
10. Ferramentas de comunicação e sistema de apoio aos formandos	Identifica as principais ferramentas de comunicação (ex: fórum, <i>chat</i>), e sistemas de moderação utilizados para promover a aprendizagem, a motivação e a participação entre os formandos e os formadores ou tutores.
11. Infraestrutura tecnológica	Identifica os sistemas de gestão da aprendizagem utilizados para dinamizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem dos formandos.
12. Mecanismos de avaliação e certificação da aprendizagem	Identifica os momentos (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa), critérios e instrumentos de avaliação, mobilizados para aferir a aprendizagem dos formandos e respetiva certificação.
13. Mecanismos de avaliação da formação	Discrimina os mecanismos de avaliação e de monitorização do processo formativo (avaliação da reação/satisfação, avaliação do impacto).
14. Equipa de formação	Descreve a composição da equipa responsável pela formação, bem como dos, eventuais requisitos pedagógicos, técnicos e profissionais associados à mesma, de forma a garantir a qualidade da atividade formativa.

Com base na análise desenvolvida (Anexo C – Análise comparativa dos países pertencentes à REFJ e à RIAEJ no que se refere à implementação de práticas de formação a distância), foi elaborada uma tabela comparativa, que apresenta a informação obtida relativamente aos diferentes países de forma a se poder estabelecer um panorama geral acerca da implementação da formação a distância ao nível dos países pertencentes à REFJ e à RIAEJ.

Neste sentido e de forma a melhor sintetizar a informação, apresentam-se as principais conclusões, tendo por base as dimensões de análise anteriormente indicadas na tabela 8:

- Conceção de *e-learning* ou *b-learning* – a REFJ vê o *e-learning* como uma ferramenta complementar para a formação tradicional, e no que respeita ao regime híbrido, considera que este deve oferecer aos formandos pré-sessões de formação *on-line* e posteriormente sessões presenciais. No que respeita à Escócia, estes regimes de formação são entendidos como “regimes de aprendizagem avançada por tecnologia”.
- Modelo pedagógico – no que respeita às principais teorias e orientações pedagógicas adotadas pelas escolas analisadas, verifica-se uma predominante influência das teorias construtivistas (sendo sinalizado por quatro em 17, Brasil, Escócia, México e República Dominicana), apoiadas no pressuposto de que o “conhecimento não se descobre, constrói-se”, de forma a se estimular a aprendizagem nos formandos; e das teorias cognitivistas (dois em 17, Brasil e República Dominicana), na medida em que estes procuram analisar os processos cognitivos de aprendizagem utilizados pelos formandos. Complementarmente, é defendido que o formando deverá ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem (Escócia e República Dominicana).
- Forma de organização da formação – em relação ao regime de funcionamento dos cursos de formação desenvolvidos, verifica-se um equilíbrio (oito em 17) entre os cursos que são desenvolvidos em regime *e-learning* e aqueles que são desenvolvidos

em regime híbrido, oito em 17, como é o caso da Bulgária, México, República Checa, República Dominicana, entre outros.

- Tipologia dos cursos – no que respeita à tipologia dos cursos desenvolvidos esta é muito variável, na medida em que, por um lado, são promovidos por estas escolas cursos de curta duração (como por exemplo: oficinas, palestras curtas e seminários *Web*), como é o caso da Croácia, Holanda e México; e por outro lado, são ministrados cursos de carácter mais aprofundado (por exemplo: cursos de formação, especialização, cursos de aprofundamento e jornadas), como é o caso do México, Polónia e República Dominicana. Contudo, pode-se verificar que o regime de *e-learning* ou *b-learning* tende a ser adotado em cursos de curta, média ou longa duração, sendo que esta diferença estará mais associada aos conteúdos e temáticas abordadas e aos objetivos e dinâmicas eleitos para os mesmos.
- Estrutura e organização dos cursos – no que se refere a este tópico, existe de um modo geral, um consenso relativamente à forma de organização e de estruturação dos cursos de formação. Grande parte das entidades formadoras (sete em 17) organiza os seus cursos em módulos de formação, e estes por sua vez em unidades de aprendizagem mais curtas (que alguns designam de tópicos, unidades ou temas).

Em algumas situações (três em 17) desenvolvem-se *on-line* estratégias de receção e facilitação do processo de incursão no curso, seja com o desenvolvimento de uma carta de boas vindas, com a apresentação genérica do curso e da equipa pedagógica, ou com um guia pedagógico, onde são discriminados os vários elementos de aprendizagem (objetivos, conteúdos formativos, atividades, metodologia, cronograma, entre outros) como se verifica em países como a Bulgária, México e República Dominicana. Convém salientar ainda o caso da Polónia, em que cada um dos módulos

se inicia e termina com um teste de avaliação, realizado em ambiente *on-line*, a fim de verificar o progresso dos respetivos formandos.

- Duração dos cursos – no que respeita à carga horária das atividades formativas, esta tem um carácter heterogéneo em função do tipo de cursos desenvolvidos em cada escola, sendo que um curso de formação a distância pode ir de um dia (Holanda), a 70 horas (Brasil), até 12 semanas (Croácia) ou 18 meses (México), não havendo um padrão de medida nem convergência em relação à duração destes cursos.
- Tipologia das sessões – em relação à tipologia de sessões desenvolvidas, em alguns casos (três em 17), existe uma ou várias sessões presenciais para ambientação ao curso e ao ambiente virtual de aprendizagem, sendo as restantes desenvolvidas *on-line* (com momentos síncronos e assíncronos), como por exemplo, no Brasil, Espanha e República Dominicana.
- Atividades de aprendizagem – no que respeita a esta categoria, são utilizadas metodologias essencialmente práticas, que fomentem a participação e interação dos participantes e que permitem que os mesmos aprendam ao seu ritmo e de forma autónoma (Bulgária e Espanha). Como tal, são disponibilizadas aos formandos atividades que vão desde leituras obrigatórias (México), até a análise e discussão de casos práticos (Bulgária, Espanha, Holanda e REFJ), simulações, exercícios práticos (Bulgária, Holanda, Polónia e República Checa) e testes de verificação dos conhecimentos adquiridos (México e República Checa). São ainda disponibilizadas outro tipo de atividades através das plataformas de aprendizagem, como é o caso das *wikis* e dos glossários (Polónia e República Dominicana).
- Recursos pedagógicos utilizados – de forma a tornar a aprendizagem, por um lado mais interativa e apelativa, e por outro, mais eficaz do ponto de vista pedagógico são utilizados diferentes recursos, designadamente: textos em formato PDF,

documentação eletrónica, apresentações em *PowerPoint*, apresentações interativas, infográficos e recursos multimédia (vídeos, *vídeo-aulas*, *podcast*, *screencast*) (Brasil, Bulgária, CEJAMERICAS, Escócia e Espanha). É ainda concebido um guia pedagógico que é disponibilizado aos formandos e que compila toda a informação relativa ao curso de formação (Croácia e República Dominicana).

- Ferramentas de comunicação e sistema de apoio aos formandos – com o objetivo de promover a motivação e a participação dos formandos são disponibilizadas atividades de aprendizagem tais como: fóruns de discussão (sete em 17) e *chats* (três em 17), de modo a potenciar a comunicação com os formandos, através do debate de temas de interesse, esclarecimento de questões e dúvidas e de trabalhos de grupo (Brasil, Bulgária, CEJAMERICAS, Espanha e República Dominicana). É ainda utilizada outra ferramenta de comunicação, o correio eletrónico, pela Espanha, Polónia e República Dominicana (três em 17). Convém realçar que no caso da República Dominicana, e uma vez que o modelo defendido por esta escola é centrado no formando, sendo este o responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem, o tutor tem um papel fundamental como guia, orientador e facilitador desse mesmo processo.
- Infraestrutura tecnológica – no que respeita aos sistemas de gestão da aprendizagem utilizados pelas várias escolas, algumas entidades (três em 17) utilizam a plataforma *Moodle* (como é o caso do Brasil, México e REFJ), outras (quatro em 17) usam plataformas específicas, concebidas em função dos seus objetivos (como por exemplo: CEJAMERICAS, Escócia, Holanda e República Checa).
- Mecanismos de avaliação e certificação da aprendizagem – a avaliação dos formandos faz parte integrante do processo formativo, tendo como finalidade validar os conhecimentos, as capacidades e as aptidões adquiridas ou desenvolvidas pelos

mesmos. Assim sendo, existem por parte das entidades formadoras analisadas vários mecanismos de avaliação da aprendizagem dos formandos, quer de carácter formativo, quer sumativo, que vão desde a avaliação das participações em fóruns de discussão e *chats* (Brasil, Bulgária e Croácia), à realização de tarefas e atividades solicitadas na plataforma, cumprimento de prazos, participação ativa (República Dominicana), trabalhos finais escritos sobre estudos de caso (Brasil e Bulgária), exames finais (México). Assume especial relevo o desenvolvimento e aplicação de testes formativos e sumativos de escolha múltipla (oito em 17) (CEJAMERICAS, Croácia, Espanha, Holanda, México, Polónia, República Checa e REFJ). Em alguns casos é dado *feedback* imediato após a realização dos testes (Bulgária e REFJ), para que os formandos sejam imediatamente informados relativamente ao nível de aprendizagem em que se encontram de modo a gerirem de forma mais adequada o seu percurso formativo. No que respeita à aprovação dos formandos nos cursos de formação, esta depende do critério definido pelas entidades formadoras. Para que os formandos possam obter aprovação nos cursos é necessário, em alguns casos, ter uma percentagem igual ou superior a 60% de sucesso nos módulos formativos (CEJAMERICAS) ou nota igual ou superior a 70 pontos (de 0 a 100 pontos) (Brasil). Assim, uma grande parte das entidades formadoras pertencentes aos países em análise concede certificado de formação aos seus formandos (seis em 17, a saber Brasil, Bulgária, CEJAMERICAS, Croácia, Espanha e México), não havendo um padrão de medida nem convergência em relação à forma de avaliação dos cursos de formação.

- Mecanismos de avaliação da formação – a avaliação da formação, enquanto processo de verificação da qualidade da formação considera não só a avaliação da aprendizagem dos formandos, mas também as atividades de formação propriamente ditas. Assim, avalia-se o grau de satisfação dos participantes (formadores e

formandos) em relação à ação de formação e às condições em que a mesma decorreu, visando o eventual desenvolvimento de ações de melhoria. Deste modo, enunciaram possuir mecanismos de avaliação da formação, as seguintes entidades formadoras:

Brasil, Bulgária, Croácia e República Dominicana (quatro em 17).

- Equipa de formação – no que se refere à equipa responsável pela formação, grande parte das entidades formadoras (seis em 17) refere apenas a equipa de docentes. Contudo, houve entidades formadoras que fizeram referência à existência de outros especialistas, nomeadamente: técnicos de informática (Bulgária), tutores (Brasil, Croácia, Espanha e Polónia), diretores de curso (Escócia), autores dos conteúdos formativos e especialistas que validam os cursos (Brasil e REFJ), equipa técnica da área de estudo e coordenadores (República Dominicana).

No que respeita à análise acima apresentada, pode-se referir que de um modo geral, existem já práticas de desenvolvimento de formação a distância ao nível da formação proporcionada aos magistrado nas 17 entidades pertencentes às redes de formação judiciária analisadas, sendo que quatro destas entidades (Bélgica, Chile, Dinamarca e Lituânia) não desenvolvem cursos a distância e uma delas (Eslováquia) encontra-se a analisar a possibilidade de implementar cursos neste regime de formação.

Pode-se ainda constatar que apesar destes Estados-Membros não se encontrarem todos no mesmo nível de desenvolvimento, existe um esforço estabelecido no sentido da implementação de dispositivos de formação a distância em relação à atividade formativa proporcionada a estes profissionais. Deste modo e como se pode verificar, através das conclusões elencadas, várias são as estratégias e atividades pedagógicas utilizadas, os recursos e ferramentas tecnológicas, os mecanismos de comunicação e de avaliação, no sentido da concretização dos objetivos pedagógicos e da consolidação do processo de ensino-aprendizagem dos magistrados.

CAPÍTULO III – CENTRO DE ESTUDOS JUDICIÁRIOS: CONTEXTO DO ESTUDO

De modo a melhor enquadrar a presente investigação é fundamental proceder à caracterização do seu contexto empírico de forma a demonstrar a sua especificidade face a outros contextos.

Assim, e dado que o contexto onde irá decorrer o estudo é o Centro de Estudos Judiciários mais concretamente no seu Departamento da Formação, convém efetuar-se um enquadramento genérico acerca da própria organização do sistema judiciário português, bem como uma caracterização dos magistrados em geral e do CEJ, enquanto instituição de formação de magistrados, de modo a melhor se compreender o âmbito de aplicação deste estudo.

Organização judiciária

Os Tribunais.

Os princípios gerais que constituem a estrutura, organização e funcionamento do sistema judiciário em Portugal são definidos pela Constituição da República Portuguesa (CRP).

Este documento estruturante que rege os princípios e a organização do Estado português, define que os tribunais são órgãos de soberania, com função jurisdicional e com competência para administrar a justiça em nome do povo, de modo a assegurar a defesa dos direitos e interesses legalmente protegidos dos cidadãos, reprimir a violação da legalidade democrática e dirimir os conflitos de interesses públicos e privados (números 1 e 2 do artigo 202.º da CRP).

Os tribunais dos regimes democráticos caracterizam-se por serem independentes e autónomos (artigo 203.º da CRP) e são o único órgão de soberania não eleito, estando apenas sujeitos à lei. Nos termos da execução das decisões dos tribunais relativamente a qualquer autoridade, a lei regula e determina as sanções a aplicar aos responsáveis pela sua inexecução

(número 3 do artigo 205.º da CRP), sendo as suas decisões obrigatórias para todas as entidades públicas e privadas, prevalecendo sobre as de quaisquer outras autoridades (número 2 do artigo 205.º da CRP).

A este nível os tribunais encontram-se organizados, de acordo com as seguintes categorias (artigo 209.º da CRP):

- Tribunal Constitucional;
- Supremo Tribunal de Justiça e tribunais judiciais de primeira e de segunda instância;
- Supremo Tribunal Administrativo e os demais tribunais administrativos e fiscais;
- Tribunal de Contas;
- Podem ainda existir tribunais marítimos, tribunais arbitrais e julgados de paz.

Assim e entre os tribunais anteriormente indicados, destaca-se o Tribunal Constitucional, ao qual compete especificamente administrar a justiça em matérias de natureza jurídico-constitucional, ou seja, apreciar a inconstitucionalidade e a ilegalidade das normas jurídicas à luz da CRP (número 1 do artigo 223.º da CRP).

O Supremo Tribunal de Justiça (STJ) é o órgão superior da hierarquia dos Tribunais Judiciais (TJ) (número 1 do artigo 210.º da CRP), que contribui para a uniformidade das decisões dos mesmos e que exerce uma função orientadora da jurisprudência (STJ, 2016).

Os TJ são tribunais comuns em matéria cível e criminal e exercem jurisdição em todas as áreas não atribuídas a outras ordens judiciais (número 1 do artigo 211.º da CRP) e podem classificar-se em tribunais de segunda instância (que são, em regra, os tribunais da Relação e designam-se pelo nome do município em que se encontram instalados) (número 1 do artigo 67.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto) e os tribunais de primeira instância (que são, em regra, os tribunais de Comarca) (números 3 e 4 do artigo 210.º da CRP).

Os tribunais da Relação (TR) compreendem secções em matéria cível e penal, podendo em função do volume ou da complexidade do serviço e, mediante Deliberação do Conselho

Superior da Magistratura (CSM), possuir secções que compreendam as seguintes matérias: social, família e menores, comércio, propriedade intelectual e concorrência, regulação e supervisão (números 3 e 4 do artigo 67.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto).

Os tribunais de Comarca (TC) são de competência generalizada e especializada, competindo-lhes preparar e julgar os processos relativos a causas não abrangidas pela competência de outros tribunais (números 1 e 2 do artigo 80.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto). Neste sentido, estes tribunais desdobram-se em juízos (que podem ser de competência especializada, de competência genérica e de proximidade) e que se designam pela sua competência e pelo nome do município em que estão instalados (número 1 do artigo 81.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto, com as alterações da Lei n.º 40-A/2016, de 22 de dezembro).

Neste âmbito podem ser criados os seguintes juízos de competência especializada: Central Cível; Local Cível; Central Criminal; Local Criminal; Local de Pequena Criminalidade; Instrução Criminal; Família e Menores; Trabalho; Comércio e Execução (número 2 do artigo 81.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto, com as alterações da Lei n.º 40-A/2016, de 22 de dezembro), sendo que sempre que o volume processual o justifique possam ser criados juízos de competência especializada mista (número 4 do artigo 81.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto, com as alterações da Lei n.º 40-A/2016, de 22 de dezembro).

O Supremo Tribunal Administrativo (STA) é o órgão superior da hierarquia dos Tribunais Administrativos e Fiscais (TAF) (número 1 do artigo 212.º da CRP), aos quais compete o julgamento das ações e recursos contenciosos que tenham por objeto dirimir os litígios emergentes das relações jurídicas administrativas e fiscais (número 3 do artigo 212.º da CRP).

São categorias dos TAF as seguintes: STA, os tribunais centrais administrativos, os tribunais administrativos de círculo e os tribunais tributários (artigo 145.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto).

O Tribunal de Contas é o órgão supremo de fiscalização da legalidade e regularidade das receitas e das despesas públicas, aprecia a boa gestão financeira e efetiva responsabilidade por infrações financeiras (número 1 do artigo 214.º da CRP, artigo 149.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto).

Qualquer litígio respeitante a interesses de natureza patrimonial pode ser cometido pelas partes, mediante convenção de arbitragem, à decisão de árbitros (número 1 do artigo 1.º Lei n.º 63/2011, de 14 de dezembro), ou seja, à apreciação de um tribunal arbitral (artigo 150.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto), desde que por lei especial este não esteja submetido exclusivamente aos tribunais do Estado ou a arbitragem necessária.

Os Julgados de Paz são tribunais com características especiais, que constituem uma forma alternativa de resolução de litígios, de natureza exclusivamente cível, em causas de valor reduzido e em causas que não envolvam matéria de direito da família, direito de sucessões e direito do trabalho (número 1 do artigo 151.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto).

Convém ainda realçar que a competência, relativa à ordem jurídica interna dos TJ, reparte-se pelos mesmos segundo a matéria, valor, hierarquia e território em causa (artigo 37.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto).

Deste modo e para uma melhor visualização da estrutura orgânica dos tribunais, apresenta-se o respetivo organograma, que retrata as suas principais categorias:

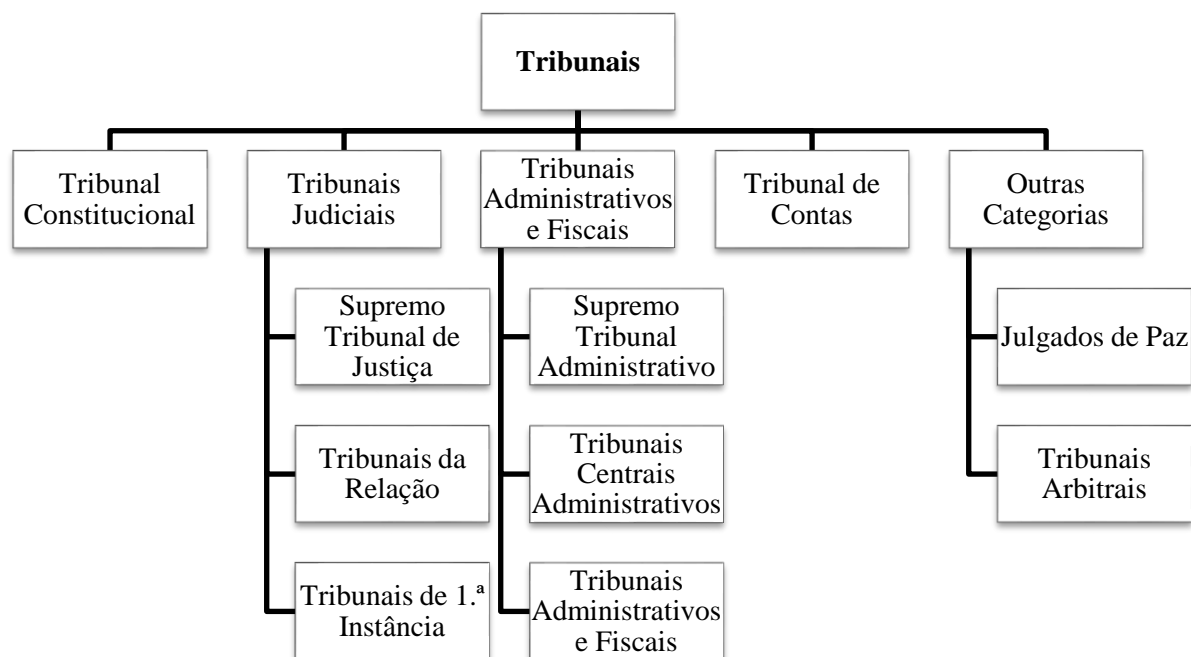


Figura 2. Estrutura orgânica dos tribunais (retirado de Pereira, 2011)

O Ministério Público.

O Ministério Público (MP) é um órgão constitucional, ao qual compete representar o Estado e defender os interesses que a lei determinar bem como participar na execução da política criminal definida pelos órgãos de soberania, exercer a ação penal orientada pelo princípio da legalidade e defender a legalidade democrática nos termos da Constituição (número 1 do artigo 219.º da CRP). O MP goza de um estatuto próprio e de autonomia (número 2 do artigo 219.º da CRP) em relação aos demais órgãos do poder central, regional e local que se caracteriza pela sua vinculação a critérios de legalidade e objetividade e pela exclusiva sujeição dos magistrados do MP às diretivas, ordens e instruções previstas no Estatuto do MP (EMP) (aprovado pela Lei n.º 47/86, de 15 de outubro, republicado pela Lei n.º 60/98, de 27 de agosto, e alterado pelas leis números 42/2005, de 29 de agosto, 67/2007,

de 31 de dezembro, 52/2008, de 28 de agosto, 37/2009, de 20 de julho, 55-A/2010, de 31 de dezembro e 9/2011, de 12 de abril).

Esta magistratura é paralela à magistratura judicial (MJ) da qual independente (número 3 do artigo 9.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto), havendo representação do MP nos diferentes tribunais (número 1 do artigo 10.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto).

Neste âmbito são competências específicas do MP, as seguintes (número 1 do artigo 3.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto):

- Representar o Estado, as Regiões Autónomas, as autarquias locais, os incapazes, os incertos e os ausentes em parte incerta;
- Participar na execução da política criminal definida pelos órgãos de soberania;
- Exercer a ação penal orientada pelo princípio da legalidade;
- Exercer o patrocínio oficioso dos trabalhadores e suas famílias, na defesa dos seus direitos de caráter social;
- Assumir a defesa, nos casos previstos na lei, de interesses coletivos e difusos;
- Defender a independência dos tribunais, na área das suas atribuições e o exercício da função jurisdicional em conformidade com a Constituição e as leis;
- Promover a execução das decisões dos tribunais para que tenha legitimidade;
- Dirigir a investigação criminal;
- Promover e realizar ações de prevenção criminal;
- Fiscalizar a constitucionalidade dos atos normativos;
- Intervir nos processos que envolvam interesse público;
- Exercer funções consultivas;
- Fiscalizar a atividade processual dos órgãos de polícia criminal.

Em termos da sua estrutura orgânica, o MP possui a seguinte organização (artigo 7.º do EMP):

- Procuradoria-Geral da República – órgão superior do MP;
- Procuradorias-Gerais Distritais – existentes na sede de cada distrito judicial;
- Procuradorias da República – existentes na sede dos círculos judiciais.

Os agentes do MP são magistrados constitucionalmente qualificados, sendo responsáveis, e hierarquicamente subordinados. A responsabilidade consiste em responderem, nos termos da lei, pelo cumprimento dos seus deveres e pela observância das diretivas, ordens e instruções que receberem; e a hierarquia consiste na subordinação dos magistrados aos de grau superior, nos termos do EMP, e na consequente obrigação de acatamento por aqueles das diretivas, ordens e instruções recebidas (artigo 76.º do EMP).

Estes magistrados não podem ser transferidos, suspensos, promovidos, aposentados ou demitidos senão nos casos previstos na lei (número 4 do artigo 219.º da CRP e artigo 78.º do EMP).

Segundo a Carta de Conduta dos Magistrados do MP (CCMMP), estes profissionais devem cumprir os princípios éticos e deontológicos, que contribuem para a qualidade do exercício das suas funções, para a legitimação da função jurisdicional e para a valorização fundacional da justiça, nomeadamente:

- Respeitar, cumprir e fazer cumprir a Constituição, as leis nacionais e supranacionais, nomeadamente as normas do seu estatuto, conscientes dos deveres éticos inerentes às suas funções;
- Promover a defesa do interesse público, a independência do MP e afirmar a autonomia dos seus magistrados;

- Promover, respeitar e defender a dignidade da pessoa humana, os princípios universais dos direitos humanos e as liberdades fundamentais reconhecidas pelo direito nacional e internacional;
- Agir autonomamente em relação a outros órgãos ou instituições e repudiar e rejeitar qualquer intervenção ou tentativa de intervenção de qualquer natureza que pretenda interferir ilegalmente na sua atuação;
- Não favorecer nem discriminar ninguém, nomeadamente em razão da nacionalidade, sexo, raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiência, idade, orientação sexual ou por impressão subjetiva;
- Não ser influenciados pela opinião pública ou pela comunicação social;
- Atuar na defesa do interesse público e não na defesa de interesses individuais ou corporativos;
- Orientar o seu comportamento profissional, pessoal e social, por um padrão de conduta digno, probo, ponderado e correto, abstendo-se de qualquer comportamento desleal ou desonesto;
- Adotar uma atitude empenhada, rigorosa e responsável no desempenho das suas funções, tratando cada caso de acordo com as suas particularidades e em tempo útil;
- Desenvolver as suas competências profissionais e aperfeiçoar a sua formação observando os mais elevados padrões para prestar aos cidadãos e à sociedade uma resposta de qualidade na administração da justiça;
- Exercer as suas funções com respeito pela Constituição, pelas leis, pela jurisprudência obrigatória, pelas ordens e instruções legítimas dos superiores hierárquicos e pelos direitos e interesses legalmente protegidos dos cidadãos;

- Guardar reserva, quer em público, quer em privado, abstendo-se de declarações ou comentários sobre processos. Quando tal lhes seja permitido, manifestam a sua opinião de forma comedida e ponderada, sem ter ou criar no cidadão a impressão de uma ideia preconcebida sobre o caso.

Os magistrados judiciais.

Os juízes dos TJ constituem a MJ, formam um corpo único e regem-se pelo respetivo estatuto (aprovado pela Lei n.º 21/85, de 30 de julho, com as alterações introduzidas à Lei n.º 9/2011, de 12 de abril), aplicável a todos os magistrados judiciais, qualquer que seja a situação em que se encontrem (número 1 do artigo 215.º da CRP). Neste sentido, é função da MJ administrar a justiça de acordo com as fontes a que, segundo a lei, deva recorrer e fazer executar as suas decisões (número 1 do artigo 3.º do Estatuto da Magistratura Judicial – EMJ), sendo que os juízes julgam de acordo com a Constituição e a lei e não estão sujeitos a quaisquer ordens ou instruções, salvo o dever de acatamento das decisões proferidas em via de recurso por tribunais superiores (número 1 do artigo 4.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto, número 1 do artigo 4.º do EMJ). Este dever de obediência à lei compreende o de respeitar os juízos de valor legais, mesmo quando se trate de resolver hipóteses não especialmente previstas (número 21 do artigo 4.º do EMJ).

Os magistrados judiciais são nomeados vitaliciamente, não podendo ser transferidos, suspensos, promovidos, aposentados, demitidos ou por qualquer forma mudados de situação senão nos casos previstos na lei (número 1 do artigo 216.º da CRP, artigo 6.º do EMJ), não podendo como tal desempenhar qualquer outra função pública ou privada, de natureza profissional, salvo as funções docentes ou de investigação científica de natureza jurídica, não remuneradas, nos termos da lei (número 3 do artigo 216.º da CRP, número 1 do artigo 13.º do EMJ), nem serem nomeados para comissões de serviço estranhas à atividade dos tribunais

sem autorização do conselho superior competente. Estes não podem ser responsabilizados pelas suas decisões, salvas determinadas exceções consignadas na lei (número 2 do artigo 216.º da CRP).

É ainda vedada aos juízes a prática de atividades político-partidárias de carácter público e a ocupação de cargos políticos, exceto o de Presidente da República e de membro do Governo ou do Conselho de Estado (número 1 do artigo 11.º do EMJ). Estes profissionais não podem fazer declarações ou comentários sobre processos, salvo quando autorizados pelo CSM, para defesa da honra ou para a realização de outro interesse legítimo (número 1 do artigo 12.º do EMJ).

A MJ é constituída por juízes do STJ (com o título de Conselheiros), juízes dos TR (com o título de juízes desembargadores) e juízes dos TC (com o título de juízes de direito) (artigo 2.º do EMJ).

No exercício da sua atividade profissional, os juízes devem garantir os direitos de todas as pessoas a um processo justo, devendo para tal acionar todos os meios disponíveis para permitir que os assuntos sejam apreciados em audiência pública num prazo razoável, perante um tribunal independente e imparcial estabelecido por lei (artigo 1.º do Estatuto Universal do Juiz – EUJ, 1999).

Deste modo, e sendo o juiz um titular de um órgão de soberania e um depositário da autoridade judicial, com uma elevada responsabilidade e com um código ético e deontológico extremamente exigente, a sua conduta deve pautar-se pelos princípios da Independência, Imparcialidade, Integridade, Humanismo, Diligência e Reserva, essenciais à ética judicial (Associação Sindical dos Juízes Portugueses, 2009).

Assim, um juiz deve poder exercer as suas funções com total independência relativamente a todas as forças sociais, económicas e políticas, e independentemente dos

demais juízes e da administração da justiça (artigo 2.º do EUJ). A independência do poder judicial e a separação face a outros poderes do Estado determinam que os juízes e os seus órgãos independentes de governo assumam a responsabilidade democrática de prestar publicamente contas sobre o funcionamento do sistema judiciário perante os cidadãos e os outros poderes soberanos do Estado (Associação Sindical dos Juízes Portugueses, 2009).

Como referido anteriormente, o juiz submete-se apenas à lei e às decisões dos tribunais superiores, com autonomia de espírito e liberdade de consciência jurídica e moral, repudiando todas as tentativas de influência, aliciamento, pressão ou ameaça, de quaisquer poderes ou grupos, públicos ou privados, externos ou internos à ordem judicial (Associação Sindical dos Juízes Portugueses, 2009).

Paralelamente, o juiz deve ser e mostrar-se imparcial no exercício da sua atividade jurisdicional, devendo como tal, desempenhar os seus deveres com moderação e dignidade, com respeito pela sua função e das pessoas envolvidas (artigo 5.º do EUJ), rejeitando a participação em atividades extrajudiciais que possam contender com o exercício da mesma (Associação Sindical dos Juízes Portugueses, 2009).

A integridade profissional, social e pessoal dos juízes é também um princípio essencial na garantia das decisões justas e imparciais e de confiança pública na qualidade da justiça e do próprio Estado. Esta perceção social existente da incorruptibilidade, probidade e honestidade dos juízes não pode ser minimamente posta em causa por qualquer atitude do juiz (Associação Sindical dos Juízes Portugueses, 2009).

Segundo Neves e Reis (2009), aos juízes não lhes basta que sejam independentes, imparciais e competentes, mas também que assim pareçam aos olhos da comunidade, na medida em que a imagem que estes dão de si próprios e a aparência da justiça são deveras importantes para gerar a confiança que, numa sociedade democrática, os cidadãos devem ter nas instituições da justiça.

O exercício do poder judicial, ao atribuir ao juiz um papel criador na interpretação e aplicação da lei, vincula-o aos valores da justiça e aos princípios humanistas da igualdade e da dignidade da pessoa humana (Associação Sindical dos Juízes Portugueses, 2009). Neste sentido, os juízes asseguram o respeito pelos direitos fundamentais constitucionalmente e legalmente reconhecidos, encarando todos os seres humanos como iguais em direitos e deveres, rejeitando qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada no sexo, raça, cor, ascendência, origem nacional ou étnica, credo, orientação sexual, situação económica ou cultural, que tenha como objetivo ou como efeito destruir ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em condições de igualdade, dos direitos do homem e das liberdades fundamentais nos domínios político, económico, social e cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública (Associação Sindical dos Juízes Portugueses, 2009).

Segundo Anacleto (2009), os juízes têm uma intervenção cada vez maior na vida social, esperando-se do juiz que este seja não só o julgador, mas também o conciliador, o apaziguador dos conflitos sociais e que decida questões do interesse público.

O mérito da função judicial assenta necessariamente na competência e diligência dos juízes. Para tal estes empenham-se, ao longo da sua vida profissional, em adquirir os conhecimentos, competências e qualidades pessoais necessárias ao exercício da sua função (Associação Sindical dos Juízes Portugueses, 2009).

A formação do juiz possui um papel basilar, indispensável à salvaguarda da sua independência e imparcialidade, pressuposto da sua legitimidade para administrar a justiça e garantir uma verdadeira autonomia de reflexão e decisão (Associação Sindical dos Juízes Portugueses, 2009). Além da formação inicial, o juiz assume como responsabilidade própria adquirir formação permanente e especializada, adequada ao exercício das suas funções, promovendo-a ao longo da vida, tendo por base a constante atualização dos conhecimentos e a aquisição ou desenvolvimento de competências profissionais e pessoais (Associação

Sindical dos Juízes Portugueses, 2009), sendo que o CEJ é uma entidade de extrema importância ao nível da formação destes profissionais.

A reserva dos juízes é uma implicação direta da imparcialidade a que estão vinculados e da preservação da confiança pública na integridade judicial (Associação Sindical dos Juízes Portugueses, 2009), impondo ao juiz uma conduta irrepreensível quer no desempenho das suas responsabilidades profissionais, como ainda algumas restrições no exercício pleno de alguns direitos fundamentais. Na opinião de Abravanel (1995), a liberdade quase ilimitada de que gozam os juízes, impõe-lhes uma consciência profissional em todos os instantes.

Nas suas relações com a comunicação social, os juízes asseguram, dentro dos quadros legais aplicáveis, o direito à informação, de acordo com os princípios da igualdade no acesso às fontes e da transparência nos procedimentos. Contudo, recusam fazer declarações ou comentários que envolvam uma apreciação valorativa sobre processos judiciais ou de inquérito bem como sobre assuntos que possam tornar-se objeto de um processo (Associação Sindical dos Juízes Portugueses, 2009).

O associativismo judicial assegura a representação coletiva do corpo de juízes perante os cidadãos e o Estado e vincula-se à preservação das condições de independência do poder judicial e de imparcialidade dos juízes, à defesa dos direitos fundamentais e à melhoria da justiça, sendo independente de quaisquer organizações de natureza política, social ou sindical, tendo como objetivo assegurar o pluralismo democrático interno, de modo a permitir aos juízes a livre expressão da sua diversidade (Associação Sindical dos Juízes Portugueses, 2009).

Os Órgãos de Gestão e Disciplina.

O CSM e o Conselho Superior do Ministério Público (CSMP) são os órgãos de gestão e de disciplina dos magistrados judiciais e dos magistrados do MP respectivamente (artigo 153.º da Lei n.º 62/2013, de 26 de agosto).

Compete aos Conselhos, entre outras competências, a de nomear, colocar, transferir, promover, exonerar, apreciar o mérito profissional, exercer a ação disciplinar e, em geral, praticar todos os atos de idêntica natureza respeitantes aos magistrados judiciais e do MP (artigo 149.º do EMJ e artigo 27.º do EMP). A avaliação do desempenho profissional e funcional dos magistrados constitui uma das atividades essenciais dos Conselhos, tendo os mesmos instituído um sistema de avaliação de desempenho dos magistrados, através de inspeções, que no caso da MJ tem a periodicidade, para os juízes dos TC, de 4 anos, sendo as mesmas reguladas por normas constantes do EMJ e pelo respetivo regulamento aprovado pelo CSM (o último dos quais em 25 de outubro de 2016) nos quais são concretizados e explicitados os critérios de classificação de mérito destes profissionais (numa escala qualitativa, que pode ir de “Medíocre” a “Muito Bom”).

No que se refere aos juízes colocados nos TR, tais inspeções são efetuadas mediante requerimento dos interessados ao CSM (artº 37º-A do EMJ), não estando as mesmas previstas para os juízes colocados no STJ.

Assim compete aos serviços de inspeção, que se encontram na dependência dos Conselhos, obter informações sobre as necessidades e deficiências dos serviços, bem como sobre o serviço prestado e o mérito dos magistrados (número 2 do artigo 161.º do EMJ e número 3 do artigo 34.º do EMP), a fim de garantir a eficácia e a qualidade do sistema judiciário.

A atividade inspetiva dos Conselhos é anualmente preparada através da elaboração de um plano anual, onde são indicadas as inspeções a realizar, bem como a sua distribuição pelo

corpo de inspetores (cuja categoria ou antiguidade deve ser superior à dos magistrados inspecionados).

No que se refere à progressão na carreira dos magistrados para os TR e para o STJ, esta é efetuada mediante a abertura de concurso, de acordo com a disponibilidade de vagas existentes, competindo igualmente aos Conselhos a gestão de todo o processo administrativo e de seleção dos magistrados, de acordo com os critérios definidos pelos mesmos.

No que se refere ao processo de gestão e monitorização da frequência de ações de formação contínua por parte dos magistrados, compete igualmente aos Conselhos, em estrita articulação com o CEJ, assegurar todo o processo administrativo relativo à formação contínua, nomeadamente, gestão das inscrições, assim como as vagas a disponibilizar para cada ação de formação, dispensas de serviço para efeitos de frequência nas ações de formação, faltas e respetivas justificações, desistências, pedidos de alteração de local onde vão assistir às ações de formação, comunicação de presenças dos magistrados, entre outras.

O Centro de Estudos Judiciários

O CEJ é um estabelecimento dotado de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, sob tutela do Ministério da Justiça, que tem como missão principal a formação inicial e contínua de magistrados judiciais e do MP para os TJ e para os TAF (artigos 90.º e 92.º da Lei n.º 2/2008, de 14 de janeiro, alterada pela Lei n.º 60/2011, de 28 de novembro, e pela Lei n.º 45/2013, de 13 de julho).

No que concerne aos órgãos do CEJ, este organiza-se com base na seguinte estrutura (artigo 93.º a 99.º da Lei n.º 2/2008, de 14 de janeiro, alterada pela Lei n.º 60/2011, de 28 de novembro, e pela Lei n.º 45/2013, de 13 de julho):

- O diretor – que, entre outras competências, dirige, coordena e fiscaliza as atividades formativas;

- O conselho geral – que, entre outras atribuições, delibera sobre quaisquer questões relativas à organização ou ao funcionamento do CEJ que não sejam da competência de outros órgãos ou lhe sejam submetidas pelo Ministro da Justiça ou pelo diretor;
- O conselho pedagógico – que, entre outras atividades, emite pareceres sobre questões respeitantes aos métodos de recrutamento e seleção e à formação;
- O conselho de disciplina – a quem compete o exercício das funções de natureza disciplinar.

Para a prossecução da sua missão e atribuições, o CEJ dispõe das seguintes unidades orgânicas nucleares (artigo 1.º da Portaria n.º 965/2008, de 29 de agosto):

- Departamento da Formação (DEF);
- Gabinete de Estudos Judiciários (GAEJ);
- Departamento das Relações Internacionais (DRI);
- Departamento de Apoio Geral (DAG).

Deste modo e para uma melhor visualização da estrutura orgânica do CEJ, apresenta-se o respetivo organograma, sinalizando-se no seu interior a unidade mais relevante para o presente estudo:

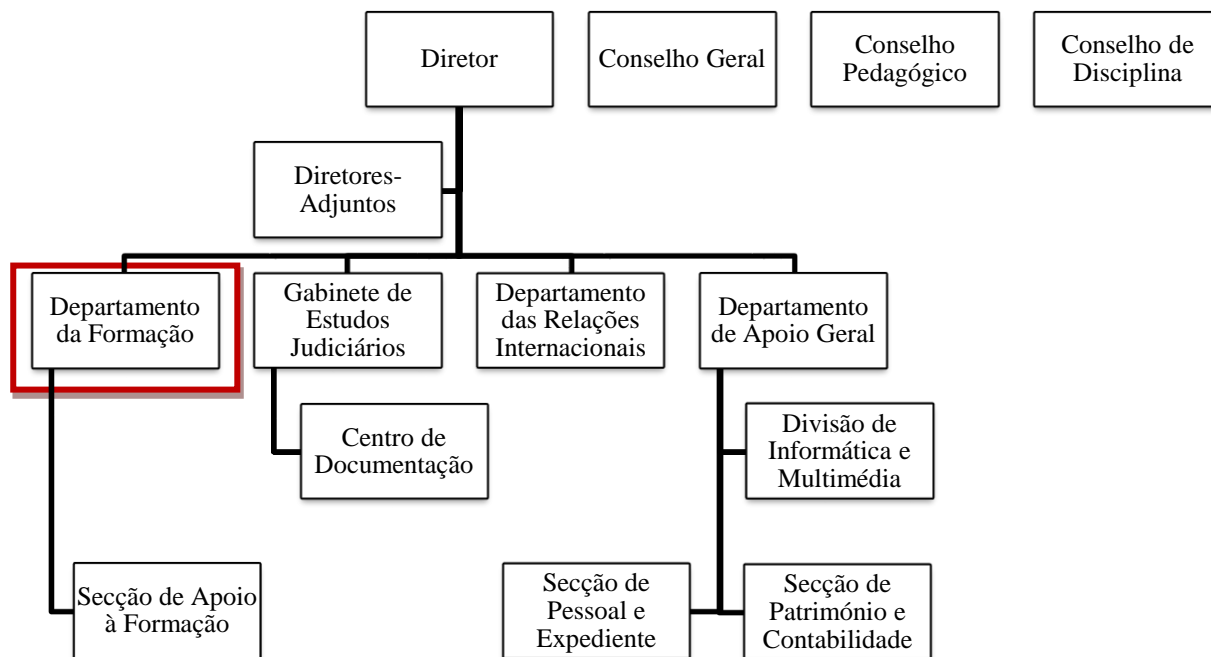


Figura 3. Estrutura orgânica do CEJ

O Departamento da Formação.

Pela focalização do estudo no DEF esta unidade é seguidamente apresentada em pormenor.

É uma unidade, na dependência direta do diretor, responsável pelo apoio na conceção e realização das atividades de formação inicial e contínua de magistrados, bem como de outras ações de formação cuja missão compete ao CEJ assegurar (artigo 2.º da Portaria n.º 965/2008, de 29 de agosto).

Neste sentido, são da responsabilidade do DEF, o desenvolvimento das seguintes atribuições (artigo 2.º da Portaria n.º 965/2008, de 29 de agosto):

- Apresentar propostas e conceber programas, de acordo com o diagnóstico das necessidades, indicando os objetivos a atingir e os recursos necessários para as ações de formação a realizar;

- Apoiar a organização, preparar a documentação de apoio, acompanhar o desenvolvimento e a execução prática das atividades de formação e participar na sua avaliação;
- Promover ou apoiar, em articulação com o GAEJ, quando for caso disso, a organização e realização de congressos, colóquios, seminários, cursos de especialização, conferências, jornadas, encontros, debates e outras ações de formação que ao CEJ incumba organizar ou apoiar;
- Dar execução às orientações relativas à formação de docentes e de formadores;
- Estudar e apresentar propostas sobre a estratégia de divulgação externa da produção de materiais formativos.

A formação contínua de magistrados.

A Magna Carta dos Juízes do Conselho Consultivo dos Juízes Europeus do Conselho da Europa, de 2010, destaca que a formação inicial e a formação contínua constituem um direito e um dever dos magistrados e que a formação em geral é um elemento importante para salvaguardar a independência dos magistrados e a qualidade e eficiência do sistema judicial (Jornal Oficial da UE, 2014).

Os magistrados judiciais e do MP em exercício de funções têm o direito e o dever de participar anualmente em pelo menos duas ações de formação contínua (apesar destas serem de natureza facultativa), asseguradas pelo CEJ, em colaboração com os respetivos Conselhos Superiores (CS) (artigo 88.º-A do EMP e artigo 10.º-B do EMJ).

Assim, as atividades de formação contínua constam do Plano de Formação Contínua que integra o Plano Anual de Atividades do CEJ. Na elaboração do Plano de Formação Contínua o CEJ procura, sempre que possível ir ao encontro das solicitações formuladas pelo CSM, pelo Conselho Superior dos Tribunais Administrativos e Fiscais (CSTAF) e pelo CSMP na

sequência da auscultação que para esse efeito, e nos termos da lei, é realizada. Normalmente, o CEJ recolhe ainda sugestões de outras entidades, como a Associação Sindical dos Juizes Portugueses, a Associação dos Magistrados da Jurisdição Administrativa e Fiscal de Portugal e pelo Sindicato dos Magistrados do MP, para além de outras entidades, designadamente juizes e responsáveis portugueses em tribunais e organizações internacionais (Plano de Formação Contínua 2016-2017).

O Plano de Formação Contínua visa, nos termos do n.º 1 do artigo 73.º da Lei n.º 2/2008, de 14 de janeiro: o desenvolvimento das capacidades e competências adequadas ao desempenho profissional e à valorização pessoal, ao longo da carreira de magistrado, nomeadamente:

- A atualização, o aprofundamento e a especialização dos conhecimentos técnico-jurídicos relevantes para o exercício da função jurisdicional;
- O desenvolvimento dos conhecimentos técnico-jurídicos em matéria de cooperação judiciária europeia e internacional;
- O aprofundamento da compreensão das realidades da vida contemporânea, numa perspetiva multidisciplinar;
- A sensibilização para novas realidades com relevo para a prática judiciária;
- O aprofundamento da análise da função social dos magistrados e o seu papel no âmbito do sistema constitucional;
- A compreensão do fenómeno da comunicação social, no contexto da sociedade de informação;
- O exame de temas e questões de ética e deontologia profissionais, de forma a proporcionar a aproximação e o intercâmbio de experiências individuais entre os diversos agentes que interagem na administração da justiça e um eficiente relacionamento pessoal e interinstitucional;

- Uma cultura judiciária de boas práticas.

Deste modo, é responsabilidade do CEJ assegurar o planeamento global e a organização das ações de formação contínua, observando os princípios de descentralização, de diversificação por áreas funcionais, especialização e de multidisciplinaridade temática. Quando se justifique, nomeadamente sempre que se verifiquem reformas legislativas relevantes, o CEJ organiza ações de formação especializada com vista à atualização dos conhecimentos dos magistrados (artigo 75.º da Lei n.º 2/2008, de 14 de janeiro, alterada pela Lei n.º 60/2011, de 28 de novembro, e pela Lei n.º 45/2013, de 13 de julho).

A formação é organizada através de cursos de pequena e média duração ou de colóquios, seminários, encontros, jornadas, conferências e palestras. Como tal, é utilizada a seguinte classificação:

- Tipo A – Colóquios (1 dia);
- Tipo B – Seminários (2 dias);
- Tipo C – Cursos de Especialização (3 a 5 dias);
- Tipo D – *Workshops, Ateliers* (1 dia, com uma dimensão mais prática de trabalho);
- Tipo E – Cursos *on-line* (de duração variável).

Neste sentido, as ações de formação contínua podem ser de âmbito genérico ou especializado e podem ser especificamente dirigidas a determinada magistratura (artigo 74.º da Lei n.º 2/2008, de 14 de janeiro, alterada pela Lei n.º 60/2011, de 28 de novembro, e pela Lei n.º 45/2013, de 13 de julho).

A oferta formativa deste estabelecimento de formação abrange, portanto, a formação contínua para juízes em exercício de funções dos TJ, juízes dos TAF e magistrados do MP, descritos anteriormente e acordo com as suas responsabilidades. São também asseguradas ações conjuntas destinadas a magistrados, advogados e a outros profissionais que intervêm no

âmbito da administração da justiça. Podem igualmente ser organizadas ações destinadas a magistrados nacionais e estrangeiros, designadamente em matéria de direito europeu e internacional (artigo 93.º a 99.º da Lei n.º 2/2008, de 14 de janeiro, alterada pela Lei n.º 60/2011, de 28 de novembro, e pela Lei n.º 45/2013, de 13 de julho).

Em média, são formados no CEJ cerca de 3.000 formandos anualmente (Base de dados referentes aos magistrados, 2016). As áreas de formação abrangidas são de elevada diversidade, tendo em conta as várias jurisdições: Direito Civil e Processual Civil e Comercial; Direito da Família e das Crianças; Direito Penal e Processual Penal; Direito do Trabalho e da Empresa e Direito Administrativo e Fiscal.

O enquadramento anteriormente efetuado revestiu-se de uma importância fundamental, de modo a se poder caracterizar com maior detalhe a especificidade deste contexto.

Face à descrição realizada pode-se constatar que, não só a organização do próprio sistema judiciário português é complexa, como o exercício da profissão de magistrado é extremamente exigente, estando estes profissionais constantemente condicionados a uma conduta ética e deontológica bastante rígida e intransigente.

Tendo por base estas características, o contexto da investigação assume um caráter peculiar face a outras realidades, sendo que estes aspetos devem ser tidos em consideração no decorrer do presente estudo. Neste âmbito tem que estar bem presente, em todas as fases do estudo, que as opções que forem tomadas (quer a nível metodológico, quer a nível pedagógico), têm que ir ao encontro daquelas que são as reais características e necessidades deste contexto e, consequentemente, dos destinatários do estudo.

Como tal, neste contexto associado à área da magistratura, já existe um esforço ao nível da utilização das TIC, nomeadamente ao nível dos tribunais, com a utilização de plataformas

digitais (por exemplo, o CITIUS⁷ e o SITAF⁸), procurando deste modo desburocratizar, simplificar e agilizar os respetivos procedimentos processuais e promover a transparência do sistema de justiça, a comunicação e a proximidade ao cidadão. De igual modo, o CEJ, entre outras estratégias, tem vindo a potenciar a utilização de novas metodologias de formação *on-line*, bem como de recursos digitais (como é o caso dos *e-books*, *vídeo-books*, *dossiers* de formação *on-line*) tanto na formação inicial como contínua. Contudo, pode-se constatar que os recursos mais tradicionais e em formato papel ainda estão muito presentes, aspeto a ser tido em consideração na conceção do modelo orientador de formação a distância destinado à formação contínua de magistrados.

⁷ Plataforma tecnológica, utilizada pelo Ministério da Justiça, ao nível da magistratura judicial e do Ministério Público, que permite a integração dos processos e uma gestão efetiva das peças processuais.

⁸ Plataforma tecnológica, utilizada pelo Ministério da Justiça, ao nível dos tribunais administrativos e fiscais, que permite a integração dos processos e uma gestão efetiva das peças processuais.

CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Efetuada a revisão da literatura em torno dos conceitos de formação a distância, *e-learning*, *b-learning* e formação a distância na formação contínua de magistrados, bem como o SOTA desenvolvido em relação aos modelos de suporte utilizados na formação a distância no âmbito das escolas de formação de magistrados a nível internacional e caracterizado o contexto do estudo, reúnem-se as condições necessárias para se começarem a definir os procedimentos metodológicos.

Assim, a natureza do objeto de investigação determina o rumo metodológico que deve ser seguido durante o desenvolvimento do estudo, sendo que a opção pelas metodologias utilizadas define-se em função dos fenómenos que a pesquisa pretende analisar. Assim, este capítulo enfatiza a parte metodológica da investigação, onde se operacionaliza a problemática da investigação, especificamente as questões e objetivos centrais do estudo, o campo e o propósito do mesmo, bem como o plano de investigação desenvolvido, discriminando a abordagem metodológica geral da investigação e as técnicas e procedimentos de recolha e análise dos dados selecionados.

Propósito do estudo

A presente investigação tem como propósito central o desenvolvimento e análise de uma proposta de modelo pedagógico, orientador do desenvolvimento de ações de formação a distância no âmbito da formação contínua de magistrados.

Tendo em conta estes propósitos institucionais, associados ao facto de se ter verificado por parte da instituição a necessidade de definição de diretrizes pedagógicas que sustentassem de forma sólida e credível esta metodologia de ensino-aprendizagem, elegeu-se como propósito central da presente investigação a criação de um modelo pedagógico, orientador da implementação de um sistema de formação a distância, de forma a garantir a qualidade do processo formativo desenvolvido pelo CEJ.

Neste momento, pode-se salientar que a solução mais adotada ao nível das escolas de formação de magistrados analisadas a nível internacional e ao nível da REFJ é o regime híbrido. Todavia, é necessário auscultar os diferentes atores envolvidos no processo formativo para verificar qual é a solução mais viável ao nível deste modelo pedagógico de formação a distância.

Questões e objetivos de investigação

Com a definição de questões de investigação procura-se fornecer ao estudo um referencial orientador (Coutinho, 2005), conferindo-lhe um foco, uma direção e delimitando, para o mesmo, fronteiras de análise (Pedro, 2011).

Tendo como referência as questões de investigação definidas, pretende-se decompô-las em objetivos de investigação (gerais e específicos), que balizem e confirmem limites à própria investigação e dos quais devem derivar as orientações metodológicas que posteriormente se pretendem adotar para o desenvolvimento do trabalho.

Assim e uma vez efetuada a descrição sumária do propósito da investigação, é objetivo da mesma conhecer quais são as necessidades e interesses que estão associadas à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, bem como saber como é que os agentes envolvidos neste processo (docentes, chefias diretas, stakeholders e formandos) o percecionam. Por outro lado, pretende-se perceber quais as características que um modelo pedagógico com estas especificidades deve ter, tendo em conta o contexto da formação e os seus destinatários, de forma a dar resposta às necessidades identificadas. Posteriormente, e numa perspetiva de melhoria da proposta do modelo concebido (versão 1), pretende-se analisar, através de uma análise efetuada por reconhecidos especialistas na área, a adequação do modelo ao respetivo contexto e público-alvo.

Este conjunto de finalidades configura uma problemática que pode especificar-se num conjunto de questões e objetivos de estudo que se apresentam na tabela seguinte.

Tabela 9:

Questões e objetivos de investigação

Questões gerais	Questões específicas	Objetivos gerais	Ações a empreender
1. Que necessidades e interesses estão associados à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância no domínio da formação contínua de magistrados?	Qual é a perceção institucional relativa à adoção de um modelo pedagógico híbrido de formação a distância?	Conhecer a perceção dos vários intervenientes (docentes, chefias diretas e formandos) acerca da implementação de um modelo pedagógico de formação a distância.	Efetuar um levantamento das necessidades e interesses da organização em relação à adoção de um modelo pedagógico de formação a distância.
	Quais são os objetivos da implementação deste modelo?	Identificar os objetivos e pressupostos pedagógicos que estão subjacentes a este modelo pedagógico de formação a distância.	<p>Analisar as características de modelos adotados noutras realidades que possam ser adaptados à realidade portuguesa.</p> <p>Construir uma proposta preliminar de modelo pedagógico de formação a distância, de acordo com as características da formação e do seu público-alvo (versão 0).</p> <p>Auscultar chefias diretas, coordenador do DEF e docentes.</p> <p>Entrevistar especialistas da área (através de uma entrevista focus-group).</p> <p>(Re) desenhar a proposta de modelo pedagógico de formação a distância, de acordo com as sugestões efetuadas pelos especialistas (versão 1).</p> <p>Analisar a perceção dos formandos, através de questionários.</p>
2. Que características deve ter o modelo pedagógico de formação a distância a implementar na formação contínua de magistrados?	Que características deve ter subjacentes?	Identificar as principais características associadas ao desenho do modelo pedagógico de formação a distância.	
	Quais as etapas e processos que o modelo deve ter?		
3. Qual o nível de adequação do modelo proposto ao contexto e ao público-alvo?	O modelo em causa é adequadamente avaliado pelos stakeholders?	Verificar os aspetos positivos e suscetíveis de melhoria em relação ao modelo de formação a distância desenhado.	
	Há aspetos de execução problemáticos? Que problemas se identificaram?		<p>Entrevistar especialistas da área (através de uma entrevista focus-group).</p> <p>Analisar de forma conjunta e integrada a perceção de formandos, chefias diretas, docentes e stakeholders relativamente à adequação do modelo.</p> <p>Propor um modelo definitivo de formação a distância (versão 2).</p>

Participantes no estudo

Para Almeida e Freire (2008), um dos aspetos cruciais de uma investigação prende-se com a definição dos seus participantes, designadamente com as características e o número de sujeitos a envolver no estudo. Segundo estes autores, “o valor da informação recolhida depende, não apenas dos instrumentos usados e dos contextos em que ocorre, mas também das características das amostras ou grupos onde foram obtidos” (p.80).

Assim e numa fase inicial, a população selecionada foi constituída pelo grupo de elementos do CEJ no ano de 2015, pertencentes à direção, coordenação do DEF, corpo docente e formandos.

Constituíram fontes de informação do presente estudo:

- O diretor do CEJ e respetivos diretores-adjuntos (que dirigem, coordenam e fiscalizam as atividades formativas desenvolvidas), num total de três elementos;
- O coordenador do DEF (que coordena a conceção e realização das atividades de formação inicial e contínua de magistrados, bem como de outras ações de formação);
- 9 docentes pertencentes às várias áreas de jurisdição (Direito Civil e Processual Civil e Comercial; Direito da Família e das Crianças; Direito Penal e Processual Penal; Direito do Trabalho e da Empresa) e da área do Inglês;
- Os formandos inscritos nas ações de formação contínua do Tipo C – “cursos de especialização” no ano de 2015/2016, num total de 130 formandos.

Convém salientar que a escolha destes participantes para o estudo não foi efetuada de forma aleatória, mas sim intencional, tendo em conta o objetivo do estudo e as características desta investigação. Elegeu-se assim um critério funcional para seleção dos participantes. Deste modo tentou-se que a amostra fosse o mais diversificada possível e que abrangesse os vários perfis de agentes envolvidos no processo, designadamente as chefias diretas (diretor,

diretores-adjuntos e coordenador do DEF), os docentes (das várias áreas de jurisdição) e os formandos (que frequentaram as ações de formação contínua das diferentes áreas de jurisdição).

Constituíram ainda fontes de informação deste estudo, numa fase posterior, os diferentes stakeholders, especialistas científicos, técnicos e pedagógicos da área da magistratura, da área académica e de investigação em formação a distância, e formação de profissionais, que foram “informantes-chave” no que respeita à análise e validação da proposta do modelo de formação a distância (versão 0), que se estava a desenvolver ao nível da formação contínua de magistrados.

Plano de investigação desenvolvido

O conceito de plano de investigação pode definir-se como o conjunto de procedimentos e orientações a que a observação de um fenómeno ou a condução de uma investigação deve obedecer tendo em vista o rigor e o valor prático da informação recolhida, mormente para a testagem de hipóteses inicialmente formuladas para o problema em estudo (Jimenez, 1986, citado por Almeida & Freire, 2003, p. 77).

Assim, neste tópico são apresentadas as principais orientações metodológicas deste estudo, que permitem uma melhor explicação da estratégia de investigação que se pretende adotar e das diferentes fases que o constituem.

Deste modo e em referência ao objeto de estudo, as questões e objetivos de investigação configuram uma estratégia metodológica que exige o recurso às etapas seguidamente apresentadas:

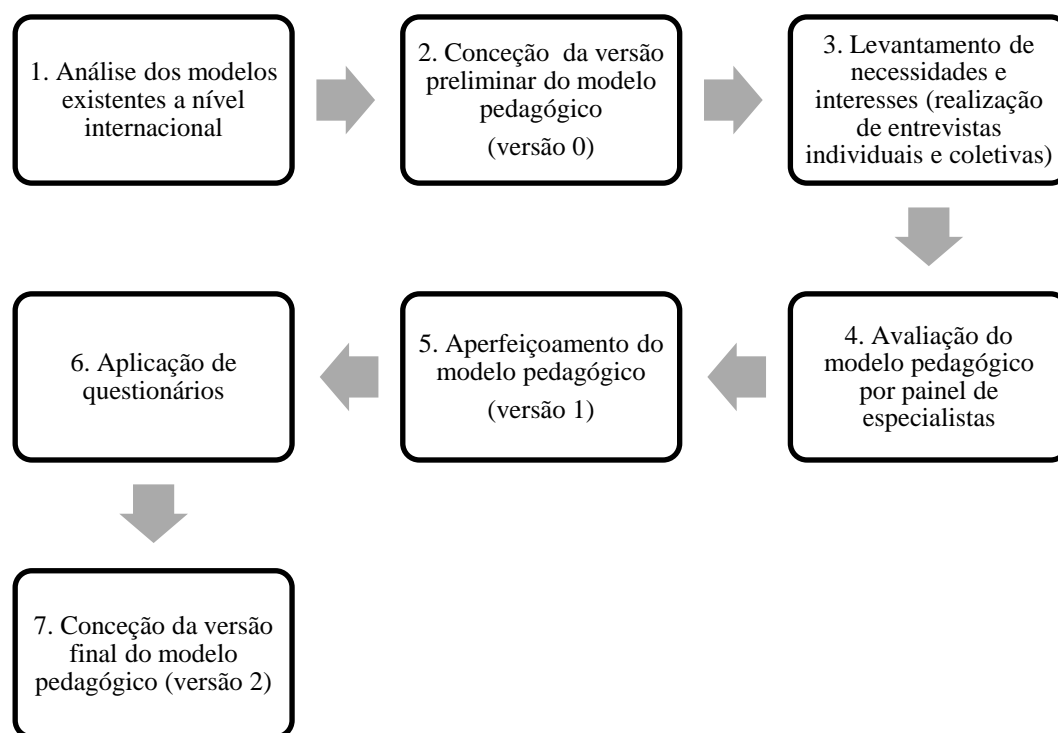


Figura 4. Esquema relativo ao plano de investigação desenvolvido

Assim e tendo como finalidade principal a construção de um modelo pedagógico de formação a distância no domínio da formação contínua de magistrados que, por um lado, seja credível e válido do ponto de vista científico e pedagógico e, por outro, que vá ao encontro das especificidades do CEJ, dos seus atores e destinatários, especifica-se de forma mais pormenorizada as etapas anteriormente apresentadas:

- Fase 1: Análise de modelos existentes a nível internacional – de acordo com a revisão da literatura efetuada na área da formação a distância em relação à formação contínua de magistrados a nível internacional, e que se designa como *corpus* estruturador de um SOTA relativo aos modelos pedagógicos de formação a distância. Deste modo, pretende-se que este modelo vá ao encontro das necessidades e interesses do CEJ e que se adeque ao contexto formativo, bem como aos seus destinatários.

Convém ainda realçar que a parte dos resultados referentes a este processo foram anteriormente apresentados no capítulo II.

- Fase 2: Conceção da versão preliminar do modelo pedagógico (versão 0) – tendo como referência a análise do contexto internacional, SOTA, efetuada aos modelos de suporte utilizados no âmbito da formação a distância, foi desenvolvida a versão preliminar (versão 0) do modelo pedagógico de formação a distância. A conceção deste modelo teve em conta os diferentes requisitos e critérios associados à construção de um modelo pedagógico, revestindo-se este de uma ferramenta adaptada às práticas formativas implementadas no âmbito deste regime de formação.
- Fase 3: Levantamento de necessidades e interesses – realizada junto dos agentes envolvidos no processo formativo (chefias diretas e docentes representantes das várias áreas de jurisdição) e particularmente centrada na identificação da perceção dos mesmos relativamente à utilidade e interesse da implementação de um modelo pedagógico de formação a distância para o CEJ na atualidade.
- Fase 4: Avaliação do modelo pedagógico por painel de especialistas – realizada através de uma entrevista focus-group, com o objetivo de se submeter a uma análise global a versão preliminar (versão 0) do modelo pedagógico de formação construído para os magistrados. Esta entrevista tinha como objetivo a identificação dos aspetos a melhorar, numa perspetiva de garantir a qualidade do processo formativo e de dar uma resposta mais eficaz às características deste público-alvo.
- Fase 5: Aperfeiçoamento do modelo pedagógico (versão 1) – decorrente das etapas anteriores e tendo por base a análise e sugestões efetuadas pelos especialistas de relevo na área da formação a distância, formação profissional e magistratura, pretendia-se melhorar a construção do respetivo modelo, de acordo com as propostas recolhidas.

- Fase 6: Aplicação de questionários – no sentido de perceber qual é que era a perceção dos magistrados em relação à conceção de um modelo pedagógico desta natureza e que características é que este deveria possuir foi aplicado um questionário aos formandos inscritos nas ações de formação, das várias áreas de jurisdição, integradas no Plano de Formação Contínua do ano letivo 2015/2016.
- Fase 7: Conceção da versão final do modelo pedagógico (versão 2) – decorrente da etapa anterior houve a necessidade de integrar os contributos referentes à aplicação dos questionários na versão 1 do modelo pedagógico, concebendo-se como tal, uma versão final do mesmo (versão 2).

Justificação da abordagem metodológica utilizada

Métodos de natureza mista.

As investigações baseiam-se em orientações teóricas, sejam elas explícitas ou não. Bogdan e Biklen (1994) referem-se à orientação teórica (ou “perspetiva teórica”) como um modelo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar.

Assim, ao longo dos tempos têm persistido perspetivas dicotómicas em relação à perceção que os investigadores no domínio das Ciências da Educação têm acerca das metodologias de investigação. Por um lado, existem aqueles que defendem uma perspetiva quantitativa, em que os problemas podem ser definidos *a priori*; há a possibilidade de reduzir as situações a um conjunto de variáveis operacionalizáveis e há uma confiança sobre a experimentação, com a possibilidade de explicar os eventos em termos de causa e efeito (Spratt, Walker & Robinson, 2004). Por outro lado, apresentam-se os defensores de perspetivas mais qualitativas, em que são focadas as dinâmicas das interações humanas com ênfase nos fenómenos socialmente construídos e em que as perceções e os valores dos

participantes, numa determinada situação, são necessárias para explorar as diferentes interpretações possíveis (Spratt, Walker & Robinson, 2004).

Contudo, parece que nos últimos anos tem havido uma diminuição desta polarização metodológica com um aumento dos estudos de natureza mista, em que são conjugados ambos os métodos de recolha e análise dos dados. Segundo Coutinho (2011), os métodos quantitativos e qualitativos podem aplicar-se conjuntamente dependendo das exigências da situação a investigar, na medida em que a ciência vale-se de todos os métodos, porque lhe proporcionam uma visão mais ampla da realidade, sendo que a utilização conjunta não está isenta de dificuldades, mas é a postura cada vez mais aceite junto da comunidade científica em geral.

Neste sentido, os métodos de natureza mista têm desempenhado um papel essencial ao nível da investigação educacional, na medida em que estes envolvem procedimentos de recolha e análise de dados, tanto qualitativos como quantitativos numa única investigação. Os dados são recolhidos concorrential ou sequencialmente sendo-lhes atribuída determinada prioridade e sendo os mesmos integrados em uma ou em várias fases da investigação (Creswell, Clark, Gutmann & Hanson, 2003).

Johnson e Onwuegbuzie (2004) definem métodos de natureza mista como “a classe de investigação, onde o investigador combina ou mistura técnicas de pesquisa quantitativas e qualitativas, métodos, abordagens, conceitos ou até a própria linguagem num único estudo” (p. 17), de forma a obter uma melhor compreensão dos problemas de investigação (Creswell & Clark, 2007). O foco num único estudo é um aspeto fundamental dos métodos de natureza mista, sendo que estes são muito mais abrangentes do que a simples dicotomia existente entre a tradicional investigação qualitativa e quantitativa.

Tashakkori e Teddlie (2010) resumem em nove as características gerais das pesquisas baseadas em métodos de natureza mista, das quais se destacam três, pela sua importância e especificidade:

“O ecletismo metodológico, o pluralismo paradigmático e o foco sobre a questão específica de pesquisa na determinação do respetivo método. Neste sentido, são combinados os diferentes aspetos quantitativos e qualitativos com o foco voltado para o problema da investigação, cujas particularidades determinarão as características metodológicas adotadas no desenvolvimento deste processo” (p. 273).

É ainda de salientar que grande parte dos autores da pesquisa de natureza mista defendem o pragmatismo como uma corrente filosófica adequada para sustentar esta abordagem metodológica (Creswell, 2009; Feilzer, 2010; Morgan, 2007; Tashakkori & Teddlie, 2003). O pragmatismo, além de se focar no problema a ser investigado e nas consequências práticas da investigação, procura analisar uma questão, teoria ou fenómeno específico através do método considerado mais adequado, tendo em conta os propósitos da investigação.

De acordo com uma postura pragmatista, as perspetivas sobre o mundo surgem, a partir de ações, situações e consequências, e não mais de condições antecedentes, como no pós-positivismo (Creswell, 2009). Isto abre espaço para o reconhecimento da existência de realidades singulares e múltiplas à investigação empírica, de onde o pragmatismo se orienta para a resolução de problemas práticos do “mundo real”.

Design exploratório sequencial.

No âmbito dos métodos de natureza mista são várias as estratégias metodológicas e os *designs* de investigação que podem ser utilizados em função das necessidades e propósitos do estudo que se pretende desenvolver.

Assim, foi adotado um *design* exploratório sequencial, considerando-se a estratégia que melhor se enquadra neste caso concreto tendo por base a problemática deste estudo, bem como as suas questões e objetivos já enunciados.

Segundo Creswell e Clark (2011), este desenho metodológico caracteriza-se por “a two-phase mixed methods design in which the research starts with the collection and analysis of qualitative data, followed by the collection and analysis of quantitative data to test or generalize the initial qualitative findings” (p. 411).

Tabela 10:

Caraterísticas do design exploratório sequencial (adaptado de Creswell & Clark, 2007, p. 85)

Tipo de design	Tipo de sequência	Combinação	Ponderação
Exploratório	Sequencial: Qualitativo seguido do quantitativo	Liga os dados entre as duas fases	QUALITATIVO → quantitativo

Por outras palavras, no *design* exploratório sequencial é geralmente dada prioridade aos dados de natureza qualitativa e envolve duas fases de recolha de dados. Esta estratégia consiste numa fase inicial de recolha de dados qualitativos, na qual se segue uma fase de recolha de dados quantitativos. Os resultados de ambos os métodos de recolha de dados são analisados e integrados de forma conjunta durante a fase de interpretação (Kroll & Neri, 2009), conforme demonstra a figura 6:

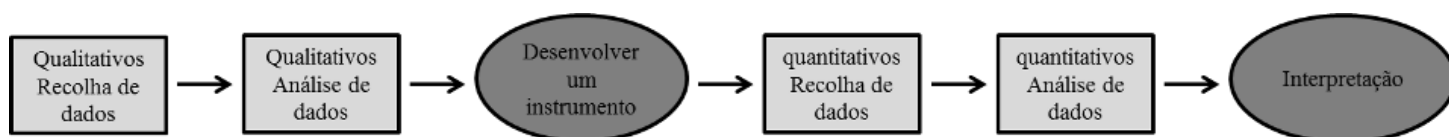


Figura 5. Esquema relativo ao design exploratório sequencial (adaptado de Creswell & Clark, 2011, p. 124)

Assim, o objetivo desta estratégia é utilizar dados e resultados quantitativos a fim de auxiliarem a interpretação dos resultados qualitativos, sendo que a partir destes o investigador conduz uma segunda fase quantitativa para testar os resultados iniciais (Creswell & Clark, 2011).

Por outras palavras, o investigador começa a sua pesquisa por uma fase qualitativa, a fim de explorar um determinado fenómeno (para saber que questões, variáveis e teorias é que lhe estão associados) e posteriormente, inicia uma segunda fase quantitativa do estudo, para generalizar e testar os resultados qualitativos recolhidos na primeira fase do mesmo. Neste contexto, a prioridade é colocada na fase qualitativa do estudo, sendo que a fase quantitativa desempenha um papel secundário, com vista a expandir os resultados iniciais.

Este *design* é mais utilizado quando se quer generalizar, avaliar ou testar os resultados qualitativos a uma amostra ou à população, ou por outro lado, quando se pretende testar diferentes aspetos em relação a uma teoria ou explorar um determinado fenómeno em profundidade, conforme é o caso (Creswell & Clark, 2011).

Planificação e design metodológico.

Deste modo e tendo por base os pressupostos teóricos anteriormente referidos relativos aos métodos de natureza mista e ao *design* exploratório sequencial, convém salientar de forma mais pormenorizada como é que se desenvolveu o estudo em questão, dando uma perspetiva mais integradora do mesmo.

Assim, e de acordo com os procedimentos-chave preconizados por Creswell e Clark (2011) na implementação de um *design* exploratório sequencial, teve-se como referência na construção do desenho metodológico do presente estudo as 4 etapas básicas referentes ao desenvolvimento de um projeto desta natureza, conforme demonstra a figura 6.

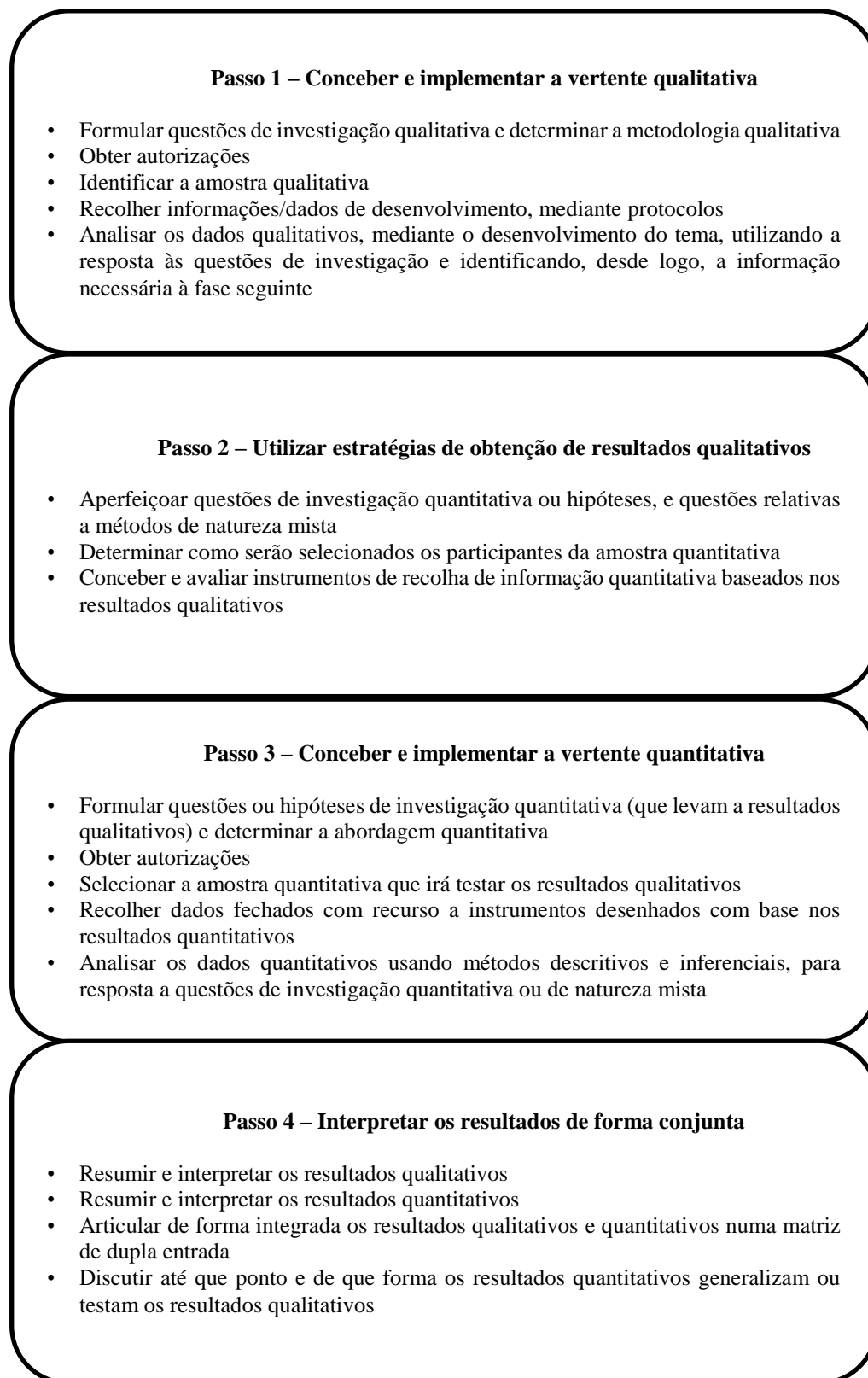


Figura 6. Procedimentos para a implementação de um *design* exploratório sequencial (adaptado de Creswell & Clark, 2011, p. 88)

Deste modo e de forma a dar uma visão mais integrada relativamente ao desenvolvimento da investigação em questão, apresenta-se um esquema ilustrativo onde se relacionam as questões de investigação, com os diferentes momentos do estudo, os seus participantes, bem como as técnicas e instrumentos utilizados:

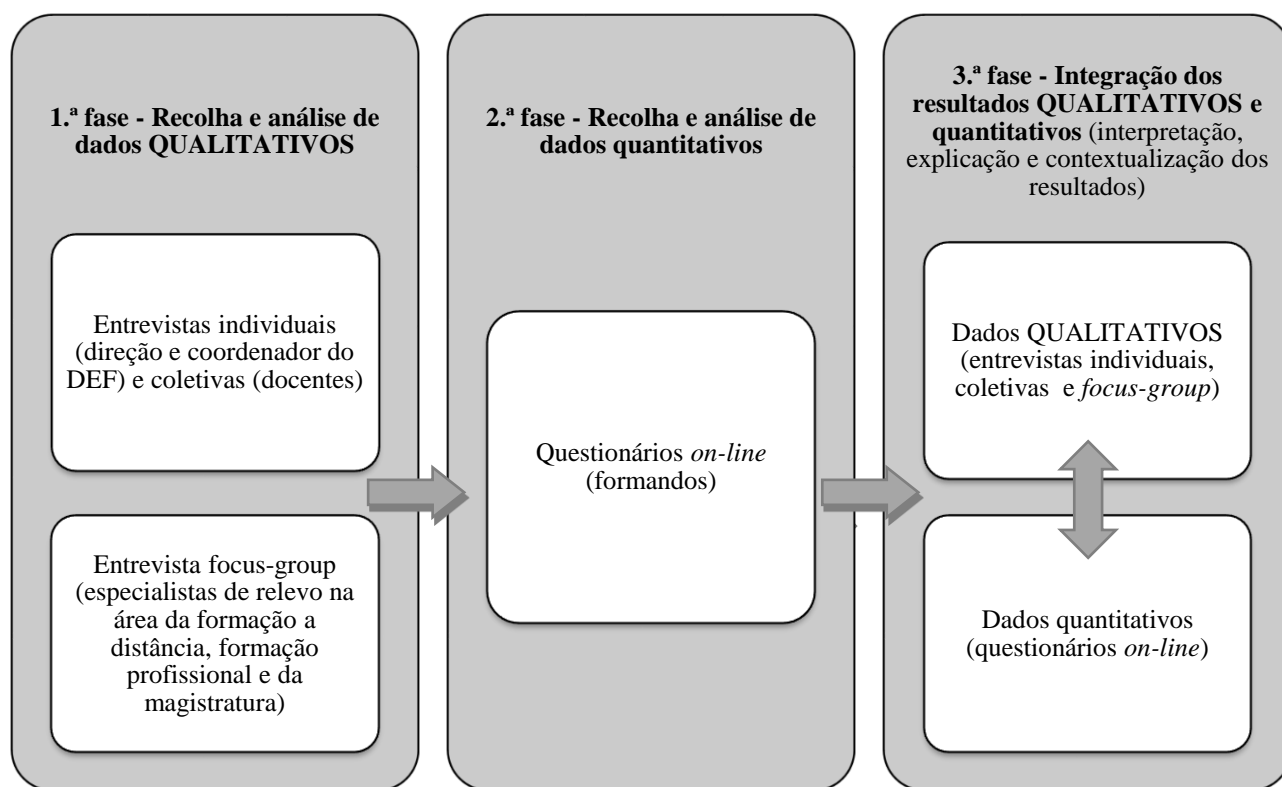


Figura 7. Esquema relativo à planificação e design metodológico do estudo

Tendo como referência o esquema acima apresentado, pode-se constatar que, numa primeira fase do estudo, foram recolhidos e analisados dados de natureza qualitativa, referentes aos vários participantes no estudo nomeadamente: através de entrevistas individuais (ao diretor e diretores-adjuntos do CEJ e ao coordenador do DEF) e de entrevistas de caráter coletivo aos docentes das várias áreas de jurisdição, com vista a adquirir um conhecimento mais aprofundado acerca das reais características desta população, bem como dos seus interesses e necessidades no que ao tema diz respeito.

No que respeita ainda aos dados qualitativos, pretendeu-se numa fase posterior do estudo, realizar uma entrevista focus-group, com especialistas de relevo, com o objetivo de

analisar a proposta preliminar de modelo pedagógico de formação a distância (versão 0) desenvolvida no domínio da formação contínua de magistrados.

Em relação aos dados de natureza quantitativa, estes foram recolhidos e analisados numa segunda fase do estudo, no sentido de permitir uma melhor explicação e confirmação em relação aos dados qualitativos, obtidos na primeira fase metodológica.

Neste âmbito, aplicaram-se questionários aos formandos que frequentaram as ações de formação das diferentes jurisdições, integradas no Plano de Formação Contínua de 2015/2016, do CEJ, com o intuito de se analisar a perceção dos mesmos em relação à eventual implementação de um modelo pedagógico desta natureza, a funcionalidade e características do mesmo, numa perspetiva de confirmar a relevância do modelo a desenvolver.

Convém ainda realçar que os dados recolhidos na primeira fase do estudo se revestiram de uma importância fundamental ao nível da construção deste instrumento.

Em relação à terceira fase do estudo, os dados de natureza qualitativa e quantitativa foram analisados, explicados e interpretados de forma conjunta e integrada, em benefício do desenvolvimento da versão final do modelo pedagógico de formação a distância (versão 2).

Fases integrantes da investigação

Tendo como referência o esquema metodológico apresentado anteriormente (fig. 7), passa-se a explicar de forma mais detalhada as diferentes fases que integraram a presente investigação.

Fase 1 – Entrevistas.

A entrevista é, provavelmente, a técnica de recolha de dados mais utilizada em investigação social, nomeadamente em estudos baseados na abordagem qualitativa. Trata-se de “uma conversa com um objetivo” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 70) que se desenrola num contexto e numa situação social determinada implicando a presença de um “profissional e de um leigo” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 71), mais comumente.

A entrevista de investigação é utilizada para recolher “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

A entrevista é levada a cabo por uma pessoa, que pode (ou não) ser o próprio investigador (...) (Eisman, 1992, citado por Coutinho, 2011); o contacto entre entrevistador e entrevistado possibilita que o primeiro possa adaptar as questões e pedir informação adicional sempre que tal se revele importante, e é precisamente essa característica, ou seja a sua flexibilidade que a individualiza relativamente a outras formas de inquérito (p. 101).

Como técnica de inquérito, a entrevista permite a recolha direta da informação devido à relação aproximada, face-a-face, do entrevistador e dos entrevistados. Mais especificamente, a entrevista tem como principais objetivos:

- a) Recolher informação de acordo com os objetivos da investigação;
- b) Testar hipóteses e identificar variáveis e as suas respetivas relações;
- c) Validar a informação obtida através de outras técnicas de recolha de dados, esclarecendo eventuais respostas e aprofundando determinados aspetos considerados importantes.

A entrevista é uma técnica em que o investigador apresenta-se frente ao investigado e lhe formula perguntas com o objetivo de obter dados que interessam e que são relevantes à investigação. A aplicação desta técnica envolve uma interação verbal direta com os participantes, sendo esta forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca (Flick, 2002; Jovchelovitch & Bauer, 2002).

A entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos os atores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente. Por isso, longe de constituir um intercâmbio social espontâneo, compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta (a entrevista). A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o desenvolvimento da mesma (Aires, 2011).

A entrevista permite assim uma maior interação social, apesar de ser uma forma de diálogo assimétrico, na medida em que uma das partes procura obter dados e a outra constitui-se como fonte de informação. McMillan e Schumacher (1989) afirmam que a utilização desta técnica permite ao investigador captar os ‘significados dos participantes’, nos vários contextos sociais, de acordo com a sua concepção do mundo e da forma como explicam ou dão sentido aos acontecimentos importantes da sua vida.

Deste modo, “os entrevistadores têm de ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspetiva do sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 139). Um entrevistador deve ser um ouvinte atento, que deve conduzir a conversação sem a dominar excessivamente, isto é, ter o cuidado de não impor os

seus pontos de vista ao entrevistado ou de forçá-lo a expressar pontos de vista que não sente ou que não correspondem à realidade (Pereira, 2004).

De acordo com Foddy (1996), “as respostas dos inquiridos refletem o que eles assumem que o investigador quer saber e o que pretende fazer com a informação que vão fornecer” (p. 209). Como tal, os inquiridos estão constantemente a formular interpretações sobre o comportamento do investigador, o que, por sua vez, influencia constantemente o seu comportamento face a este. Deste modo, é errado pensar-se nos inquiridos como sujeitos passivos, pelo contrário, estes devem ser perspetivados como sujeitos ativos, que juntamente com o investigador se envolvem em processos de ‘construção de sentido’ (Foddy, 1996, p. 209).

Neste contexto, a entrevista é um dos meios mais poderosos para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações. Em termos gerais pode dizer-se que uma entrevista é entendida como:

- “Um meio potencial de transferência de informação de uma pessoa (o entrevistado) para outra (o entrevistador) de informação, sendo como tal um método, por excelência, de recolha de informação;
- Uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação, tendo em conta as emoções, necessidades inconscientes e influências interpessoais;
- Uma conversa intencional orientada por objetivos precisos, sendo considerada o método mais adequado para a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de eventuais situações conflituosas, as leituras que fazem das suas próprias experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193).

O objetivo da entrevista é sempre o de explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo (Coutinho, 2014).

Fontana e Frey (2000) consideram que a entrevista é um ‘texto negociado’ resultante de um processo interativo e cooperativo que envolve tanto o entrevistado como o entrevistador na produção do conhecimento.

A entrevista não constitui, por isso, uma situação de interrogatório mas uma situação de ‘confissão’ onde o que se pede ao entrevistado é a confiança. Esta interação estabelece-se a partir de um conjunto de intervenções do entrevistador, a saber: informações – integram as instruções que determinam o tema do discurso do entrevistado; comentários – explicações, observações, perguntas e indicações que sublinham as palavras do entrevistado. (Alonso, 1995). A entrevista, ao privilegiar a viva voz dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Por outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece numa entrevista com fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante (Fraser & Gondim, 2004).

Neste contexto, uma das vantagens da técnica da entrevista é a de favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não-verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. Outra vantagem é a flexibilização na condução do processo de pesquisa e na avaliação dos seus resultados, visto que o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do investigador. Esta seria uma modalidade de triangulação (confiabilidade),

pois, ao invés de o investigador sustentar as suas conclusões apenas na interpretação que faz do que o entrevistado diz, ele concede a este último a oportunidade de legitimá-la (Fraser & Gondim, 2004).

Em suma, a técnica da entrevista tem como principais vantagens o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a reduzida diretividade do dispositivo permitindo, assim, recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus quadros de referência, a sua linguagem e as suas categorias mentais. Por outro lado, a flexibilidade da técnica pode fazer supor uma total espontaneidade do entrevistado e uma total neutralidade do investigador. Porém, as formulações do entrevistado estão ligadas ao tipo de relação que este estabelece com o entrevistador e este ao interpretá-las não o deve ignorar (Pereira, 2004).

Entrevistas semiestruturadas.

São vários os tipos de entrevistas que podem ser utilizados, sendo o seu grau de estruturação a forma mais frequente de os diferenciar. O guião de entrevista contém as questões e a sequência para as colocar ao inquirido, e, em função do grau de liberdade concedido ao entrevistado podem classificar-se em: estruturadas, semiestruturadas ou livres, cuja estrutura vai desde a total rigidez até à sua completa ausência (Flick, 2002; Fontana & Frey, 2000; Gray, 2004).

Neste estudo adotou-se o formato correspondente à entrevista semiestruturada, de modo a permitir que os entrevistados se sentissem menos pressionados e as suas opiniões fluíssem mais naturalmente. As entrevistas semelhantes a uma conversa normal produzem uma maior empatia, encorajamento e conhecimento. Paralelamente, a entrevista semiestruturada, num trabalho de investigação, tem como finalidade a recolha de dados de opinião que conduzem, não só, à obtenção de pistas que pretendem caraterizar a situação em estudo, mas também, ao

conhecimento de quadros conceituais e atitudes pessoais dos entrevistados (Pereira, 2004).

Assim, a entrevista semiestruturada como técnica de investigação, assenta nos seguintes propósitos (Amado, 2013):

- “Possui perguntas diretas visando a clarificação de comportamentos, conceitos, e de outros fatores, mas que simultaneamente permitem a espontaneidade em algumas respostas. As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. A bibliografia aponta a entrevista semiestruturada como um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado conversar sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’ (p. 209), salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata das informações desejadas.
- É uma técnica que permite o acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam (opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções ideias e valores, que levam uma pessoa a comportar-se de determinado modo).
- Deve ser utilizada para testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações.
- Deve ser usada em conjugação com outros métodos” (p. 209).

A entrevista semiestruturada é adequada para aprofundar um determinado domínio ou constatar a evolução de um já conhecido. Cohen, Manion e Morrison (2007) sugerem que a entrevista seja utilizada, por exemplo, para perseguir resultados inesperados, para validar

outros métodos, ou para entrar nas motivações dos “respondentes” e nas razões para responderem tal como o fazem. A conjugação de métodos de investigação permite aferir da coerência ou incoerência dos resultados e validar os dados obtidos pela entrevista.

Neste sentido e atendendo às características dos agentes a entrevistar, foram efetuadas três entrevistas aos elementos da direção do CEJ e uma entrevista ao coordenador do DEF⁹, conforme se apresenta na tabela seguinte:

Tabela 11:

Caraterização dos participantes entrevistados ao nível da entrevista individual

Código	Cargo desempenhado	Sexo
DIR1	Direção	Masculino
DIR2	Direção	Masculino
DIR3	Direção	Masculino
DIR4	Direção	Masculino
Total: 4		

Foram ainda realizadas entrevistas em coletivo a nove docentes pertencentes às várias áreas/jurisdições. Os mesmos representaram 56.3% do corpo docente do CEJ no ano letivo 2015/2016.

A entrevista de cariz coletivo é uma entrevista realizada com um pequeno grupo de pessoas, sobre um tema específico. É uma técnica qualitativa de recolha de dados altamente eficiente, que exerce um certo controlo de qualidade sobre os dados produzidos: os participantes tendem a controlar-se e a equilibrar-se uns aos outros, excluindo os pontos de vista extremados. A principal vantagem desta entrevista é a sua riqueza de dados, a

⁹ Para efeitos de realização e análise das entrevistas, considerou-se o coordenador do DEF, como elemento da direção.

estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que a entrevista individual (Flick, 2002).

Neste sentido, considerou-se que seria mais vantajoso, no caso dos docentes, a realização de uma entrevista de cariz coletivo (com dois participantes por entrevista) de forma a se obter uma visão mais aprofundada acerca do contexto e das suas necessidades e interesses relativamente à conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância.

Deste modo, apresenta-se uma caracterização genérica dos entrevistados que participaram na entrevista realizada em coletivo.

Tabela 12:

Caraterização dos participantes entrevistados ao nível da entrevista realizada em coletivo

Código	Magistratura	Cargo desempenhado	Jurisdição/Área	Sexo
DOC1-A	Judicial	Docentes	Civil, Processual	Feminino
DOC1-B	Ministério Público		Civil e Comercial	
DOC2-A	Judicial	Docentes	Trabalho e da	Masculino
DOC2-B	Ministério Público		Empresa	
DOC3-A	Judicial	Docentes	Penal e Processual	Masculino
DOC3-B	Ministério Público		Penal	
DOC4-A	Judicial	Docentes	Família e das	Feminino
DOC4-B	Ministério Público		Crianças	
DOC5		Docente	Inglês	Feminino
Total: 9				

A entrevista deve ser estruturada em termos de blocos temáticos e de objetivos, constituindo esse “instrumento” o que se designa por guião de entrevista. Este guião resulta de uma preparação profunda para a entrevista, além de ser um instrumento que, no momento da realização desta, ajuda a gerir questões, permitindo também ao entrevistador fazer sempre certas perguntas principais, sendo, no entanto, livre de alterar a sua sequência ou introduzir novas questões com o intuito de obter mais informação (Amado, 2013). Por isso, nele

constam a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica e as perguntas de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que se pretende (Amado, 2013). Estas questões são prefigurações do que se pretende alcançar na recolha de dados, ajudam o investigador a centrar-se no tema e permitem o desenvolvimento da entrevista de uma forma mais sistemática.

No guião o entrevistador deve (Amado, 2013):

- Explicitar os seus objetivos e opor-se à inércia e à resistência natural dos entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 1998);
- Colocar o entrevistado na situação de colaborador;
- Garantir o anonimato das informações;
- Explicar o modo como a entrevista vai decorrer;
- Colocar-se ao dispor do entrevistado para esclarecer eventuais dúvidas.

Neste contexto, o entrevistador tem assim a possibilidade de adaptar este instrumento de pesquisa ao nível de compreensão e receptividade do entrevistado (Moreira, 1994). Este guião oferece ao entrevistador uma “amplitude de temas considerável, que lhe permite equacionar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 135). O investigador deve assim deixar o entrevistado falar abertamente sobre os assuntos e na ordem que desejar, esforçando-se simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos pretendidos, sempre que o interlocutor deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível (Bogdan & Bicklen, 1994).

Convém ainda realçar, que a elaboração do guião deve basear-se em diversas fontes, tais como a experiência profissional e conhecimentos anteriores adquiridos na área, nas

sondagens prévias resultantes de contactos informais com pessoas pertencentes ao universo que se quer explorar, numa possível entrevista exploratória e na revisão da literatura feita sobre as áreas de incidência do estudo (Amado, 2013).

Assim e no que respeita à elaboração dos guiões de entrevista (Anexo E – Guiões das entrevistas), considerou-se os princípios-chave que Foddy (1996) sintetizou no acrónimo “TAP” (Tópico, Aplicabilidade e Perspetiva) e que devem ser tidos em conta ao nível da construção das questões de um guião de entrevista: i) o tópico deve ser devidamente definido para que cada entrevistado possa compreender com clareza o assunto da entrevista; ii) a aplicabilidade da questão deve ser estabelecida, sendo que os entrevistados não devem ser convidados a dar informações que não possuem e iii) a perspectiva que os respondentes devem adotar, ao responder às questões, deve ser especificada.

Em termos genéricos, distinguem-se as principais etapas a que obedeceram os guiões elaborados:

- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado:
 - Informação em linhas gerais do âmbito da investigação;
 - Motivação do entrevistado, assinalando a importância da sua colaboração e o valor inestimável que o seu contributo tem para o êxito da investigação;
 - Garantia da inteira confidencialidade das declarações prestadas, assim como o anonimato de quem as prestou;
- Formulação das questões divididas por blocos, segundo os objetivos que com elas se pretende atingir;
 - Descrição das necessidades e interesses associados à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância (*b-learning*);
 - Caracterização do modelo pedagógico de formação a distância (*b-learning*);
 - Experiência pessoal e profissional;

- Agradecimento da colaboração atenciosamente prestada/questões finais.

Teve-se igualmente a preocupação em hierarquizar os objetivos da entrevista em gerais e específicos (através dos blocos temáticos enunciados anteriormente), tendo estes originado também questões mais gerais e específicas.

O primeiro bloco temático foi de apresentação e tinha como propósito legitimar a situação de entrevista e motivar o entrevistado para colaborar na mesma, revelando-se este momento de grande pertinência, de acordo com Foddy (1996).

Os restantes blocos serviram para guiar e conduzir a entrevista em direção às temáticas de interesse.

No que respeita ainda à elaboração dos guiões das entrevistas, tivemos em conta os seguintes princípios relativamente à construção das questões (Amado, 2013):

- Abertas – possibilitando respostas nos próprios entrevistados e evitando perguntas que sugiram respostas dicotómicas (de “Sim” ou “Não”) e que possam criar uma atmosfera de interrogatório;
- Singulares – que não contenham mais do que uma ideia, evitando-se a possível confusão ou tensão no interlocutor;
- Claras – levando à utilização de uma linguagem inteligível e que parta, tanto quanto possível, do quadro de referência da pessoa entrevistada;
- Neutrais – de modo a não minar a neutralidade com respeito ao que diz o entrevistado, implicando um ambiente tranquilo, de confiança, sem interrogatórios nem julgamentos.

Contudo e consoante as situações, podem combinar-se questões mais fechadas e diretivas com questões mais abertas e flexíveis (Kvale, 1996). Por outro lado, a literatura recomenda

que as questões não sejam demasiado precisas, mas que também não deixem uma abertura absoluta (Albarelo, Digneffe, Hiernaux & SaintGeorge, 1997; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Assim, apresentam-se alguns exemplos de questões relativas aos guiões das entrevistas, que foram estruturadas de acordo com os temas que se pretendiam abordar (Amado, 2013):

- Perguntas de experiência/comportamento – mais relacionadas com o que uma pessoa faz ou fez, e, portanto ao nível da descrição de experiências
 - Ex: *“Da vossa experiência enquanto docentes, têm conhecimento se existe alguma diretiva superior, por exemplo, ao nível da rede europeia de formação judiciária ou da rede ibero-americana das escolas judiciais, que defina a implementação de práticas de formação a distância ao nível da formação de magistrados? Qual(is)?”*;
 - *“Da vossa experiência enquanto docentes, têm conhecimento da existência de modelos específicos adotados por outras escolas de formação de magistrados a nível internacional e que possam ser adaptados ao CEJ? Quais?”*.
- Perguntas de opinião/valor – que pretendam entender os processos cognitivos e interpretativos do entrevistado
 - Ex: *“Considera pertinente e útil o desenvolvimento e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância para a formação contínua de magistrados?”*;
 - *“Que expectativas e necessidades é que estão associadas à implementação de um modelo desta natureza?”*.

- Perguntas de conhecimento – que permitam descobrir a informação factual do entrevistado
 - Ex: “*Que características é que deve ter um modelo pedagógico de formação a distância no domínio da formação contínua de magistrados?*”;
 - “*Quais são os principais propósitos da implementação de um modelo pedagógico de formação a distância? Que orientações pedagógicas devem estar subjacentes a este modelo? E que etapas e processos o modelo deve conter?*”.

Os guiões das entrevistas contaram assim com um total de cerca de 25 questões, no caso das entrevistas realizadas à direção e coordenação do DEF (Anexo E1 – Guião das entrevistas individuais), e de cerca de 32 questões no caso das entrevistas realizadas aos docentes (Anexo E2 – Guião das entrevistas coletivas).

É ainda de salientar que o guião das entrevistas foi validado por dois especialistas: uma docente e investigadora na área das TIC e das Metodologias de Investigação (MI) do IEUL, e um magistrado, pertencente ao CEJ, tendo os mesmos efetuado algumas alterações aos guiões iniciais, mais concretamente ao nível da operacionalização e objetividade de algumas questões, de modo a facilitar a perceção das mesmas.

Condução das entrevistas.

No que respeita à realização e condução de uma entrevista, exige-se uma atenção para com um conjunto de preocupações relativas à validade como um processo científico, bem como para com um determinado estilo de interação (Amado, 2013).

Neste sentido, procurou-se no decorrer das entrevistas seguir as seguintes indicações:

- Apresentar-se como alguém que pretende aprender;

- Ganhar a confiança do entrevistado;
- Evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista;
- Conceder a palavra, evitando interrogatórios;
- Não cortar, nem interferir a entrevista;
- Não fazer perguntas que influenciem o entrevistado;
- Utilizar frequentes sinais verbais e não-verbais de reforço, estímulo (através de pequenas interjeições);
- Não restringir a temática abordada, possibilitando o alargamento dos temas propostos e a informação espontânea de temas previstos no guião, mas ainda não abordados;
- Evitar compartimentações estanques dos temas;
- Certificar-se que o entrevistado o entende e é entendido;
- Tomar notas de modo discreto.

Assim e tendo em conta os pressupostos referidos anteriormente, no que concerne à realização das entrevistas individuais e das entrevistas realizadas em coletivo, comunicou-se aos entrevistados no momento primeiro da entrevista, o âmbito e os objetivos da investigação, a forma como as entrevistas se iam desenvolver, bem como o tempo estimado para a duração das mesmas.

O processo de realização das entrevistas decorreu entre 31 de julho e 8 de outubro de 2015.

Para um mais fiel registo, recorreu-se ao uso do gravador, solicitando-se a autorização prévia para gravação por parte de cada um dos entrevistados.

Em ambas as situações, foi comunicado aos entrevistados que em todos os momentos seriam assegurados os princípios éticos relativos ao anonimato e confidencialidade de toda a

informação prestada. Após a garantia de todos estes princípios, obteve-se a autorização para a gravação por parte de todos os interlocutores.

Como há “tipos de ritos nos contactos sociais que são importantes respeitar” (Van der Maren, 1987, citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994), foi efetuado um contacto telefónico e por correio electrónico com os intervenientes, entre um a dois dias antes da data estabelecida, para a confirmação do local e da data do encontro.

No decorrer das entrevistas procurou-se, por um lado, não limitar as respostas dos entrevistados, tendo em conta a estruturação do guião e, por outro lado, esclarecer acerca dos quadros de referência trazidos por estes nas suas respostas, solicitando exemplos de situações concretas. Neste sentido, foi garantida a compreensão plena dos objetivos das entrevistas por parte dos entrevistados e, também, a sua concordância em relação aos mesmos. Teve-se igualmente o cuidado de permitir aos entrevistados formular algumas questões, por forma a desfazer eventuais mal-entendidos ou dúvidas.

O espaço físico para a realização das entrevistas foi determinado pelos inquiridos, tendo-se salvaguardado contudo que este se apresentava num local sossegado, com o mínimo de ruído possível e onde não houvesse interrupções. Em termos médios as entrevistas tiveram a duração de 90 minutos.

Transcrição das entrevistas.

No que respeita à transcrição das entrevistas, uma das questões mais frequentes relaciona-se com a exigência de fidelidade ao discurso do entrevistado. Geralmente aponta-se para a necessidade absoluta dessa fidelidade. Para isso, há que ter muito cuidado não só na captação das palavras usadas, como em outros aspetos tais como a pontuação da fala (as pausas e o tom de voz). A fidelidade exige vírgulas, pontos, reticências, exclamações, o que não é nada fácil de captar e pressupõe várias escutas, o que alguns investigadores chamam

‘escuta sensível’, que permitam a aproximação “não do acontecimento de falar, mas do que foi dito” pelos entrevistados.

Outro aspeto importante é saber quem deve fazer a transcrição. Claro que a decisão vai depender de vários fatores, contudo, preferencialmente, esta deverá ser feita por quem conduziu a entrevista e por quem a vai analisar (Amado, 2013). Deste modo, a transcrição foi efetuada pela investigadora, dado que esta solução confere uma maior fidelidade ao processo, oferece uma maior aproximação ao texto dando logo à partida, uma ideia das temáticas exploradas. Como refere Queiroz (1991, citado por Amado, 2013), neste caso:

“Transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela é retomado, com seus envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entonação da voz” (p. 88).

Também, por isso mesmo, a transcrição feita pelo analista é “um trabalho delicado” e que “costuma consistir em espaço de intensa produção teórica” (p. 294).

A este nível, optou-se pela transcrição integral de todas as entrevistas efetuadas, para não se correr o risco de se perderem dados que mais tarde pudessem revelar um significado importante. Os protocolos daí resultantes foram apresentados aos respetivos autores para validação prévia do seu conteúdo. Das treze entrevistas efetuadas, dois dos entrevistados procederam a alterações sintáticas, relativas a procedimento de esclarecimento do discurso e não a rectificações ou mudanças de significado impostas pelos entrevistados a respeito do seu discurso. Porém, um dos entrevistados validou o protocolo da sua entrevista e os restantes não responderam à solicitação efetuada.

Deste modo, identificam-se na tabela seguinte, os participantes que efetuaram alterações à transcrição das suas entrevistas:

Tabela 13:

Participantes que efetuaram alterações à transcrição das entrevistas realizadas

Código	Cargo desempenhado	Jurisdição/Área	Sexo
DOC1-B	Docente	Civil, Processual Civil e Comercial	Feminino
DOC5	Docente	Inglês	Feminino

Fase 2 – Entrevista focus-group.

O focus-group representa uma técnica de recolha de dados que, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico.

O focus-group é uma técnica qualitativa de recolha de dados, originalmente proposta pelo sociólogo Robert King Merton (1910-2003), com a finalidade de obter respostas de grupos a textos, filmes e questões. A proposta inicial era a de conseguir, através de um processo de introspeção por diferentes sujeitos, informações sobre a vida diária dos indivíduos e perceber como é que cada um é influenciado por outros em situação de grupo, e de que maneira é que ele próprio influencia o grupo, utilizando uma “entrevista focalizada”, com guiões constituídos com determinadas questões e respostas acerca de um grupo de indivíduos selecionado pelos investigadores, tendo em vista um tópico específico de pesquisa. A finalidade principal desta técnica de pesquisa é a de extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, determinados sentimentos, opiniões e reações que resultariam num novo conhecimento (Gomes, 2005).

Segundo Morgan (1997), o focus-group é uma técnica qualitativa que visa o controlo da discussão de um grupo de pessoas, inspirada numa entrevista não diretiva, que privilegia a observação e o registo de experiências e reações do grupo de indivíduos participante, que não seria possível captar através de outros métodos, como por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou os questionários.

Como técnica de recolha de dados, o focus-group teve a sua origem no âmbito da pesquisa social, sendo utilizado em diversas áreas, designadamente na Antropologia, Ciências Sociais e Educação. Embora tenha surgido da pesquisa social, o focus-group ficou à margem dos estudos nessa área, tendo em vista o predomínio da observação participante e da entrevista semiestruturada (Ressel et al., 2008). A partir do final da década de 80, a técnica foi retomada pelos seus precursores, os quais triplicaram o número de pesquisas, utilizando-a como principal técnica de recolha de dados (Kitzinger & Barbour, 1999).

Durante um longo período de tempo, o focus-group foi relegado para segundo plano pelos cientistas sociais e foi privilegiado como técnica de investigação na área do Marketing, o que, entretanto, não impediu que os investigadores da área das Ciências Sociais a utilizassem, na medida em que permite a abordagem de determinados temas com maior profundidade, revelando certas características de um grupo ou dos indivíduos que o compõem, que outras técnicas não permitem alcançar (Galego & Gomes, 2005).

A técnica de focus-group constitui uma de entre as várias modalidades de entrevistas em grupo ou grupos de discussão disponíveis. Há uma grande diversidade de técnicas de condução e configuração grupal, sendo que as entrevistas em grupo possuem diferentes enfoques, com referenciais históricos e socioculturais que tanto apresentam divergências como convergências nas publicações académicas divulgadas em diversos países (Borges & Santos, 2005).

Trata-se de um mecanismo de recolha de dados a partir de debates em grupo direcionados para um tópico específico (Parasuraman, 1986, p. 245). Conforme afirma Morgan (1997), o focus-group difere da entrevista em grupo na medida em que não se trata apenas de uma sequência de perguntas e respostas, mas de uma interação entre os participantes que, no decorrer da discussão, podem rever as suas opiniões e refazer as suas afirmações enquanto reelaboram os seus pontos de vista (Duarte, 2007).

Como uma forma de pesquisa qualitativa, o focus-group é basicamente uma entrevista em grupo, embora não no sentido de se alternar as questões de um investigador com as respostas dos participantes da investigação. Ao contrário disso, a vantagem está na interação que ocorre dentro do grupo, baseada em tópicos fornecidos pelo investigador, que geralmente faz o papel de moderador. A grande vantagem do focus-group é o seu uso explícito na interação do grupo para produzir dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem a interação encontrada num grupo (Morgan, 1997, p.2).

O focus-group representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenómeno, seja pela possibilidade de gerar novas conceções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e os seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipa. Nessa conceção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para contribuir para a transformação da realidade de modo crítico e criativo (Dall’Agnol & Trench, 1999).

Os estudos que utilizaram o focus-group demonstram que este se reveste de um espaço de discussão e de troca de experiências em torno de uma determinada temática. Além disso, o grupo estimula o contributo dos diferentes participantes para o debate, permitindo que os temas abordados sejam mais explorados do que numa situação de entrevista individual. Os participantes, de modo geral, ouvem as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias opiniões e podem mudar de posição de forma constante, ou fundamentar, melhorando a sua opinião inicial, quando se encontram envolvidos na discussão em grupo (Backes, Colomé, Erdmann & Lunardi, 2011).

Esta técnica tem vindo a ser utilizada para explorar as conceções e experiências dos participantes, podendo ser utilizada para analisar não somente o que as pessoas pensam, mas como elas pensam e por que pensam de uma determinada forma. O focus-group pode assim

facilitar a discussão de temas que normalmente são pouco explorados ou até mesmo evitados, visto que tendem a gerar comentários mais críticos, sendo que os participantes mais extrovertidos, geralmente, conseguem envolver e estimular os demais (Kitzinger, 1994).

Quanto às estratégias de recolha de dados, o focus-group é utilizado, segundo Minayo (1992), para: i) focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas; ii) complementar informações sobre conhecimentos peculiares de um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções e iii) desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares.

O focus-group é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizado em diferentes momentos do processo de investigação. Morgan (1996; 1997) define ainda o focus-group como uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador. Tal definição, segundo o autor, comporta três componentes essenciais: i) o focus-group é um método de investigação dirigido à recolha de dados; ii) localiza a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados; e, iii) reconhece o papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados.

O focus-group pode ocorrer em diferentes fases do projeto de investigação, designadamente: fase inicial (para por exemplo: gerar questões para um determinado questionário); fase intermédia (por exemplo: para ajudar a interpretar os resultados obtidos num questionário); fase final (por exemplo: para discutir com os participantes os resultados obtidos, discussão essa que poderá conduzir a novos *insights*) (Krueger & Casey, 2009; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007).

Galego e Gomes (2005), por seu lado, chamam a atenção para o papel emancipador que esta técnica metodológica pode desempenhar uma vez que, nas palavras dos próprios autores:

“(…) No decorrer do processo de investigação o sujeito objeto de observação vai transformando as suas estruturas cognitivas, através das relações recíprocas que estabelece no decorrer da operacionalização da técnica, autodescobrindo-se e, portanto, emancipando-se” (p. 179).

Nesta perspetiva, ganha sentido o pressuposto de que o focus-group tem como uma das suas maiores riquezas o facto de basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros sujeitos (Backes, Colomé, Erdmann & Lunardi, 2011).

Nas investigações em educação, o focus-group oferece ainda a oportunidade de recolher dados qualitativos relativos às perceções e opiniões dos indivíduos selecionados. Se este for conduzido adequadamente, o investigador poderá captar informações preciosas sobre os pensamentos e sentimentos dos participantes, num tempo relativamente curto.

Contrariamente ao que ocorre na recolha de dados por questionário, em que as aproximações são mais impessoais, o focus-group tem potencial para tornar o investigador mais íntimo da própria situação de pesquisa, por meio de um encontro direto, intensivo com os indivíduos que estão a ser alvo de pesquisa, que constituem, neste processo, valiosas fontes de informação sobre si mesmos (Gomes, 2005).

Deste modo, a informação recolhida desvenda e dá a conhecer os aspetos internos da temática em debate através da riqueza das subjetividades partilhadas pelo grupo para a construção do seu próprio discurso, num ambiente onde a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica permitem ajustar, articular e integrar perspetivas individuais e coletivas.

“O focus-group, tal como em qualquer outro tipo de pesquisa de natureza qualitativa, tem por finalidade a procura de sentido e de compreensão dos complexos fenómenos sociais, onde o investigador utiliza uma estratégia indutiva de investigação, sendo o resultado amplamente descritivo. Contudo, os propósitos que o caracterizam

contribuem para a sua especificidade funcionando como diretrizes para a sua escolha em determinados tipos de estudo” (Galego & Gomes, 2005, p. 177).

Sendo assim, o focus-group apresenta-se como uma técnica de recolha de dados que, em vez da tradicional pergunta-resposta da entrevista individual, adota o formato de uma ‘discussão guiada’ pelo investigador a um grupo de pessoas que não têm de estar relacionadas e que podem ser recrutadas sem preocupações de representatividade, em torno de questões que são debatidas. Decorre em sessões de uma hora e meia a duas horas, apostando-se sobretudo nas ‘interações’ que se geram no grupo durante a entrevista (Mason & Bramble, 1997).

Deste modo, pode-se definir o focus-group como uma entrevista em grupo, na qual o foco na interação se configura como parte integrante do método (Backes, Colomé, Erdmann & Lunardi, 2011), possibilitando aos participantes explorarem os seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenómeno social, produzindo as suas próprias questões, de modo a procurar respostas pertinentes às questões de investigação. O focus-group pode atingir um nível mais reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas por outras técnicas convencionais de recolha de dados (Kitzinger, 1994).

O focus-group é:

“Constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interagir numa conversa sobre determinados objetos de investigação, durante um período de tempo que oscila entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interação que distingue o grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efetivamente, não tem como objetivo a procura de consenso entre os participantes, mas antes recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados de forma aprofundada. A situação de grupo produz a

deslocação do controlo da interação desde o investigador até aos participantes, o que dá uma maior ênfase aos pontos de vista individuais de cada participante, facto que permite um aprofundamento dos temas propostos à discussão, o que dificilmente se consegue de outra maneira” (Fabra & Domènech, 2001, pp. 33-34).

Como refere Saumure (2001), os investigadores referem quatro propósitos importantes para a utilização do focus-group, nomeadamente: i) para compreender a relação entre causa e efeito questionando as pessoas acerca dessa associação; ii) para ajudar a clarificar resultados invulgares, assim como para iii) verificar conjecturas e ainda iv) para obter uma interpretação alternativa aos resultados da pesquisa.

Neste âmbito, o focus-group, como foi referido, pode servir vários propósitos diferentes, podendo ser utilizado isoladamente ou em conjunto com outras técnicas. Essa flexibilidade permite que o focus-group seja utilizado como técnica de recolha primária de dados, ou num contexto em que se torna necessária uma maior profundidade (Morgan, 1997). Assim, encontra-se, muitas vezes, esta técnica associada a pesquisas exploratórias que permitem fornecer importantes antecedentes sobre o conhecimento em áreas desconhecidas.

O focus-group pode ainda ser utilizado em pesquisas de natureza quantitativa para discutir com maior profundidade determinados dados numéricos, assim como clarificar esses mesmos resultados. Pode ainda contribuir para gerar hipóteses para pesquisas futuras, detetar problemas em programas, produtos e serviços, além de ajudar a fornecer impressões gerais desses mesmos programas, produtos e serviços. O focus-group pode ser um instrumento fundamental na criação de questionários, na medida em que através deste se pode ouvir o que as pessoas têm a dizer acerca da área a investigar (Galego & Gomes, 2005).

As principais características associadas a um focus-group são as seguintes (Gomes & Barbosa, 1999):

- Cada grupo é organizado com um número pequeno de pessoas (entre 6 e 12) para incentivar a interação entre os membros;
- Cada sessão dura entre uma a duas horas;
- A conversação centra-se em poucos tópicos (geralmente num máximo de 5 aspetos);
- O moderador tem um guião onde estão delineados os principais tópicos a serem abordados. Estes tópicos são geralmente pouco abrangentes, de modo a que a conversação sobre os mesmos se torne relevante;
- Pode haver a presença de um observador externo (o qual tendencialmente não se manifesta) que se focaliza em captar as reações dos participantes;
- Utiliza questões e respostas não estruturadas, contribuindo para trazer novas ideias sobre o assunto que está a ser investigado;
- Deve captar informações e não dar informações.

No que respeita às vantagens do focus-group, este permite aos investigadores observar os processos de interação que ocorrem entre os participantes. Acredita-se que a situação ‘em grupo’ pode reduzir a influência do entrevistador nos sujeitos que estão a ser alvo de pesquisa por aumentar o nível de poder no grupo (Madriz, 2000). Quanto à implementação da técnica, é relatado em diversos estudos, como o de Westphal, Bógus e Faria (1996), que o custo inerente a esta técnica é baixo em comparação, por exemplo, com técnicas de estudos descritivos de amostragem, e possibilita a obtenção de dados com uma maior rapidez.

O focus-group promove igualmente um *insight* nos participantes, isto é, estes dão conta das crenças e atitudes que estão presentes nos seus comportamentos e nos dos outros, do que pensam e aprenderam com as situações da vida, através da troca de experiências e opiniões entre os participantes. O focus-group é eficaz na fase de levantamento de dados, pois um número pequeno de grupos pode gerar um grande número de ideias sobre as categorias do

estudo em causa. O focus-group auxilia o investigador a conhecer a linguagem que a população utiliza para descrever as suas experiências, valores, estilos de pensamento e o processo de comunicação. O focus-group é ainda utilizado para investigar comportamentos complexos e motivações, pois compara diferentes visões sobre um mesmo tópico (Carey, 1994; Morgan & Krueger, 1993; O'Brien, 1993). Outra vantagem do focus-group é que a dinâmica gerada no grupo pode ser um fator sinérgico¹⁰ no fornecimento de informações (Berg, 2001; Carey, 1994; Morgan, 1997), confirmação ou refutação de crenças, argumentos, discussões e soluções ouvidas e expressas durante as sessões de grupo revelando o que os participantes pensam acerca dos temas discutidos (Berg, 2001).

No que se refere aos seus limites, observa-se que, em alguns casos, o focus-group pode reprimir determinadas posturas individuais que sejam divergentes das dos restantes participantes. No entanto, divergências dentro dos grupos podem ser utilizadas para encorajar a defesa dos seus pontos de vista. Podem-se ainda enumerar outros limites associados à utilização da técnica, como a dificuldade em garantir um total anonimato dos participantes, a possibilidade de interferência quanto aos juízos de valor do investigador e o risco de que as discussões sejam desviadas ou dominadas por poucos participantes, gerando uma distorção dos resultados (Kitzinger & Barbour, 1999).

Madriz (2000) refere que deve evitar-se utilizar o focus-group naqueles casos em que os participantes não se sintam à vontade em relação a outros elementos do grupo, ou que apresentem fortes discordâncias de opinião ou, ainda, que sejam hostis entre si. Em comparação, por exemplo, com a observação participante, o focus-group tem a desvantagem de poder ser realizado fora do *setting* onde ocorre a interação social, como afirma Madriz

¹⁰ O termo sinergia é usado para descrever o fenómeno que ocorre na união de duas ou mais forças que produzem um efeito maior do que a soma dos efeitos individuais (Bronfenbrenner, 1996).

(2000). Desse modo, o alcance sobre a informação é limitado à comunicação verbal, linguagem corporal e dados de autorrelato.

Por outro lado, o facto de os investigadores criarem ou dirigirem os grupos torna as intervenções mais artificiais, o que pode influenciar os resultados alcançados. Além disso, o próprio grupo pode influenciar a natureza dos dados produzidos (Galego & Gomes, 2005).

De uma forma mais resumida, apresentam-se as principais potencialidades e limites em relação ao focus-group (Gomes & Barbosa, 1999; Santos, 2009):

Tabela 14:

Potencialidades e limites do focus-group (adaptado de Gomes & Barbosa, 1999 e Santos, 2009)

Vantagens	Desvantagens
Baixo custo	Não fornece dados quantitativos
Fornecer resultados rápidos	As informações obtidas não podem ser generalizadas e podem ser difíceis de análise
Tem um formato flexível, permitindo que o moderador explore perguntas não previstas e que incentive a interação entre os participantes	Não garante total anonimato
É eficaz para obter informações qualitativas	Exige um moderador com experiência na condução de grupos
É eficaz para esclarecer questões complexas no desenvolvimento de projetos	Depende da seleção criteriosa dos participantes
É adequado para medir o grau de satisfação das pessoas envolvidas	As discussões podem ser desviadas ou dominadas por poucas pessoas
Interação entre todos os participantes	Os comentários devem ser interpretados no contexto do grupo
Subjetividades (partilha de experiências, sentimentos, percepções, intercâmbio de opiniões)	Dificuldades de seleção (participantes, espaço)
Integração social, afetiva, pessoal	Formação e experiência do investigador/moderador
Flexibilidade	Caraterísticas pessoais e humanas
Liberdade de expressão/espontaneidade	Generalização e análise dos dados
Reflexão crítica	Imprevisibilidade
Construção da realidade social dos atores	Gestão do tempo
Produção de saber científico	

No que se refere às desvantagens acima identificadas, serão feitos todos os possíveis para contornar as mesmas, através de uma correta planificação, desenvolvimento e condução do focus-group, de modo a evitar situações menos adequadas.

Constituição dos grupos.

A escolha das variáveis para a definição do perfil do grupo de participantes depende da natureza do objeto de estudo, sendo para tal necessário definir primeiramente o problema a ser analisado e, posteriormente, determinar alguns critérios para a constituição do próprio grupo.

Deste modo e para a composição do focus-group, há que salvaguardar que os participantes possuam entre si pelo menos uma característica comum importante e que os critérios para a seleção dos sujeitos sejam determinados pelo objetivo do estudo.

Neste âmbito e à semelhança de outros métodos qualitativos, o focus-group assenta em amostras intencionais (*purposive samples*), sendo selecionados aqueles participantes que, à partida, se prevê que irão gerar discussões mais produtivas (Morgan 1997; 1998). Isto não significa, no entanto, que não se utilize um procedimento aleatório quando, por exemplo, se está a selecionar um grupo de participantes de uma lista prévia de modo a eliminar qualquer obliquidade no processo de seleção.

Assim e nos critérios de seleção dos participantes, deve-se ainda considerar os seguintes aspetos: i) o número de participantes (6 a 12); ii) se os participantes são homogéneos (ou seja, se possuem características semelhantes) e iii) até que ponto os participantes oferecem informações válidas, tendo em conta o propósito do próprio estudo (Gomes, 2005).

Neste sentido e atendendo aos objetivos deste estudo, com a realização deste focus-group teve-se como propósito reunir diferentes especialistas de relevo na área da magistratura, da formação a distância e da formação profissional, para que em conjunto, refletissem e

analisassem criticamente a proposta da versão preliminar do modelo pedagógico (Anexo F – Proposta da versão preliminar (versão 0) do modelo pedagógico de formação a distância para a formação contínua de magistrados), desenvolvido para a formação contínua de magistrados.

Por outras palavras, pretendia-se com a realização deste focus-group melhorar a proposta de modelo concebida, numa perspetiva de identificar eventuais problemas ou aspetos suscetíveis de melhoria, tornando assim este modelo mais credível do ponto de vista científico e pedagógico.

A este nível convém salientar, que até à fase de realização das entrevistas, ainda não havia uma ideia bem clara se este modelo pedagógico deveria privilegiar a formação totalmente *on-line* ou em regime híbrido. Porém, as evidências recolhidas através dos resultados das entrevistas parecem apontar para um modelo que combine a formação presencial com a formação *on-line*.

Assim, este focus-group foi constituído por um grupo de nove especialistas, de forma a se obter uma maior perspetiva de análise, de acordo com as visões de especialistas de diferentes áreas do saber e com experiências profissionais divergentes, ao nível da proposta preliminar de modelo construído, entre os quais: i) três da área de formação de magistrados; ii) dois ligados à área académica e que tinham como área de investigação a formação a distância e iii) quatro ligados à formação profissional e com experiência relevante em atividades relacionadas com o desenvolvimento de programas de formação profissional em regime totalmente a distância ou *b-learning*.

Neste sentido, apresenta-se uma caracterização mais detalhada do grupo de participantes que constituíram este focus-group na tabela seguinte (Anexo G – Notas biográficas dos participantes no focus-group):

Tabela 15:

Caraterização dos participantes do focus-group

Código	Cargo desempenhado	Sexo	Idade
P1	Magistrado	Masculino	73 anos
P2	Magistrado	Masculino	58 anos
P3	Magistrado	Masculino	60 anos
P4	Professor universitário	Masculino	65 anos
P5	Professor universitário	Masculino	60 anos
P6	Consultora/formadora	Feminino	52 anos
P7	Gestora de e-learning	Feminino	50 anos
P8	Técnica de Formação Profissional	Feminino	48 anos
P9	Gestor de serviço de e-learning	Masculino	46 anos
Total: 9			

Fases da realização do focus-group.

Krueger e Casey (2009) e Morgan (1998) referem que as ações e tarefas subjacentes à implementação de um focus-group devem passar por quatro grandes fases, designadamente: planeamento, preparação, moderação e análise dos dados.

Neste sentido e tendo em conta este estudo em particular, teve-se em consideração aquelas que são vistas como as práticas mais indicadas do ponto de vista técnico e científico, segundo a literatura anteriormente referida, tendo organizado a informação de acordo com estas quatro grandes fases.

Planeamento.

O planeamento do focus-group tem como ponto de partida os objetivos definidos ao nível do projeto de investigação. Como sublinham diversos autores (Krueger & Casey, 2009; Morgan, 1996, 1998; Stewart et al., 2007), a definição clara dos objetivos do estudo é um elemento essencial para o planeamento de todo o projeto, dado que muitas das decisões subsequentes dependerão dos objetivos que se pretendem alcançar.

Deste modo, as questões a que é necessário dar resposta na fase do planeamento relacionam-se com os seguintes aspetos: Quais são os objetivos orientadores da realização do projeto de investigação em geral e do focus-group, em particular? Qual a estrutura do guião do focus-group? Que duração deve ter? Quem deverão ser os participantes? Qual o tamanho desejado para os grupos? Quantos grupos são necessários?.

Neste âmbito e para evitar que a discussão se desvirtue do foco da pesquisa, é fundamental a elaboração prévia de um roteiro ou guião. Esse guião deve ser utilizado pelo moderador para direcionar a discussão, no caso de dispersão ou desvio do tema em análise. Contudo, é necessário ter em mente que, do ponto de vista dos participantes, a dinâmica do focus-group deve parecer “flexível e não estruturada, dando margem à discussão sobre qualquer assunto” (Dias, 2000, p. 145).

A estruturação ou planeamento das sessões de focus-group devem incluir o estudo do tópico de análise e o desenvolvimento de questões que sirvam de orientação, sendo para tal necessário, a elaboração de três a cinco questões de orientação que guiarão as respetivas sessões. Estas questões serão utilizadas, posteriormente, para desenvolver as categorias de análise dos dados.

Neste sentido, um dos aspetos diretamente relacionados com os objetivos do estudo prende-se com o grau de estruturação do focus-group, traduzindo-se este, segundo Morgan (1998) no guião do focus-group e no papel adotado pelo moderador. De um modo geral, pode dizer-se que os estudos oscilam entre uma abordagem mais estruturada até uma abordagem muito pouco ou quase nada estruturada, ainda que, como sublinha o autor citado, a abordagem mais frequente corresponda à abordagem moderadamente focada.

Neste âmbito, uma estratégia específica para implementar um grau de estruturação mais moderado é a estratégia do ‘funil’ (Morgan, 1997), em que à medida que a discussão avança, as questões tornam-se cada vez mais específicas ou, se quisermos, mais “afuniladas”. As

questões iniciais, ao serem mais genéricas, como referem Krueger e Casey (2009), ajudam as pessoas a falarem e a pensarem sobre os respetivos tópicos. Tal abordagem torna assim possível aceder, por um lado, às perspetivas dos próprios participantes, numa primeira parte da discussão e, por outro, às respostas a interesses específicos do próprio investigador.

A qualidade do focus-group dependerá da qualidade das questões formuladas daí que, na elaboração das questões de orientação, seja necessário explorar os tópicos de análise e conhecer a cultura dos próprios participantes, de modo a facilitar ao investigador a compreensão dos contributos dos vários elementos do grupo e a adequada análise do tema em estudo, durante a realização do focus-group.

Neste sentido, o guião do focus-group relativo ao presente estudo (Anexo H – Guião da entrevista focus-group), teve em conta os temas-chave a serem investigados, com uma sequência ordenada dos temas, primeiramente, por questões gerais e, em seguida, por questões mais específicas. Tal ordenação permitiu assim, que os elementos essenciais aparecessem de uma forma mais natural, sendo que a preparação deste guião exigiu uma análise mais rigorosa dos objetivos inerentes à própria investigação (Borges & Santos, 2005).

Assim, apresenta-se, em termos genéricos, a estrutura referente ao guião do focus-group elaborado:

- Abertura:
 - Receção dos participantes;
 - Motivação dos participantes, assinalando a importância da sua colaboração e o valor inestimável que o contributo destes tinha para o êxito da investigação;
 - Apresentação da instituição, do espaço e das investigadoras;
 - Apresentação individual dos participantes.

- Introdução:
 - Enquadramento das linhas gerais do projeto, bem como apresentação do focus-group, seus objetivos e importância para o desenvolvimento do estudo;
 - Garantia da confidencialidade das declarações prestadas, assim como o anonimato dos participantes;
 - Autorização, por parte dos participantes, para a gravação e recolha de imagens (em formato vídeo) do focus-group e informação acerca da duração prevista do mesmo (60 a 90 minutos);
 - Esclarecimento de possíveis dúvidas ou questões.
- Desenvolvimento:
 - Formulação das questões divididas por blocos, segundo os objetivos que com elas se pretendiam atingir:
 - Importância da construção de um modelo pedagógico de formação a distância para a formação contínua dos magistrados portugueses;
 - Adequação da proposta preliminar do modelo pedagógico ao contexto profissional e aos destinatários;
 - Potencialidades e fragilidades da proposta preliminar do modelo pedagógico apresentado.
- Conclusão:
 - Breve resumo da sessão;
 - Agradecimento da colaboração atenciosamente prestada/questões finais.

Convém ainda salientar que o guião do focus-group foi validado por uma especialista da área das TIC na Educação e da área das MI, docente e investigadora do IEUL, tendo a mesma efetuado algumas alterações ao guião inicial apresentado, mais concretamente ao nível da

operacionalização e objetividade de algumas questões, de modo a facilitar a análise do modelo pedagógico de formação a distância pelos especialistas.

Preparação.

Posteriormente e numa segunda fase de realização do focus-group foram tidas em consideração as condições logísticas de realização do focus-group, nomeadamente, a escolha do local e a data de realização.

Neste sentido, um mês antes da realização do focus-group, ou seja, a 28 de setembro de 2015, foi enviado um *e-mail* (Anexo I – *e-mails* remetidos aos especialistas para a participação na entrevista focus-group) dirigido a todos os participantes a convidá-los a colaborar no presente focus-group. Neste *e-mail* era explicado, de forma genérica, o âmbito do estudo, bem como o objetivo e os elementos que iriam constituir o focus-group, o que era esperado por parte dos participantes, a data prevista para a realização do mesmo, em que lhes eram apresentadas duas datas possíveis (28 ou 29 de outubro de 2015), tendo os mesmos que escolher qual a data que lhes era mais conveniente, a hora (período compreendido entre as 16h e as 18h), a duração estimada da sessão (entre 60 a 90 minutos), bem como o local onde se iria realizar (IEUL).

Convém ainda realçar, que da lista inicial de participantes, 6 elementos referiram, de imediato, a sua impossibilidade em estarem presentes no focus-group pelo que teve-se que contactar outros especialistas. No entanto, apenas foi possível proceder à substituição de 3, desses 6 especialistas.

Quanto à escolha do local para a realização do focus-group, optou-se por um local que fosse neutro para os diferentes participantes, que fosse acessível, confortável, bem como com condições adequadas para a gravação e que assegurasse a confidencialidade de toda a informação partilhada (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Morgan, 1998,

McParland & Flowers, 2012; Rodrigues et al., 2007; Sagoe, 2012; Stewart, Shamdasamie & Rook, 2007).

Uma semana antes da realização do focus-group, isto é, no dia 20 de outubro, foi-lhes remetido novo *e-mail* a confirmar a data de realização do focus-group para dia 28 de outubro de 2015 e a solicitar confirmação de presença.

Moderação.

A sessão decorreu em cerca de 90 minutos, por se ter em consideração as seguintes premissas (Duarte, 2007):

- “Uma hora é o tempo considerado mínimo para que se consiga criar uma atmosfera estimulante e produzir um debate enriquecedor;
- Se o tempo de discussão ultrapassar as duas horas, os participantes tenderão a desgastar-se e a desinteressar-se tanto em relação à emissão de opiniões, quanto à auscultação dos pontos de vista dos restantes participantes” (p. 85).

Em relação às condições do espaço físico em que se realizou o focus-group, optou-se por um local tranquilo, acolhedor, em que não houvesse desvios da atenção por parte dos participantes, reservado, de modo a facilitar o debate e a aprofundar as discussões. Além disso, os participantes estavam dispostos espacialmente de maneira a se verem uns aos outros, com as cadeiras organizadas em torno de uma mesa, em círculo, de forma a promover a participação e a interação dos participantes envolvidos (Backes, Colomé, Erdmann & Lunardi, 2011).

Deste modo, os participantes foram recebidos de maneira cordial, num ambiente agradável, tendo os mesmos sido convidados a participar num *coffee break*, antes de se iniciar o focus-group propriamente dito para criar um ambiente mais descontraído e confortável entre os participantes.

Posteriormente, foi efetuada uma breve apresentação das moderadoras/investigadoras, bem como dos participantes, com vista a obter uma caracterização genérica dos mesmos (cargo, idade, sexo) e para estimular o conhecimento no seio do grupo. Após esta fase de apresentação, procedeu-se a um enquadramento das linhas gerais do projeto e do focus-group, dos seus objetivos e importância para o desenvolvimento do estudo, bem como do formato que o mesmo iria adotar e dos aspetos éticos a ele inerentes. Foi ainda referido que a discussão proporcionada teria um cariz informal, na qual se esperava a participação de todos, deixando claro que todas as opiniões eram interessantes e que, portanto, não existiam boas ou más contribuições (Gomes, 2005).

Na fase da moderação, a intervenção do moderador constitui um elemento-chave (Krueger & Casey, 2009; Sagoe, 2012; Stewart et al., 2007). Neste sentido e para aumentar a eficácia deste processo, foi constituída uma equipa de moderadores (Krueger & Casey, 2009): i) um moderador (investigador), que teve como principal missão a condução e a manutenção da discussão e, ii) um observador (investigador)¹¹, cujas principais tarefas eram referentes à gestão do equipamento de gravação, às condições logísticas e do ambiente físico e ao registo de notas sobre a discussão do grupo.

Neste contexto, o papel do moderador centrou-se na condução do grupo e no manter o foco da discussão em relação aos tópicos de análise. Daí que as competências de moderação e de dinâmica de grupo que o moderador possua representam elementos essenciais do ponto de vista do seu sucesso. Como sublinham Krueger e Casey (2009), a intenção do focus-group é a de promover a autorrevelação entre os participantes, havendo condições para alcançar tal

¹¹ A figura do observador, é igualmente importante para o desenvolvimento das sessões, uma vez que lhe cabe registar a dinâmica grupal, auxiliar na condução das discussões, colaborar com o coordenador no controlo do tempo e monitorizar o equipamento de gravação. Realiza, ainda, registos relacionados com os discursos dos participantes para facilitar a transcrição dos dados (Dall'Agnol & Trench, 1999).

propósito, quando os participantes se sentem confortáveis, respeitados e livres para darem a sua opinião. Neste sentido, e segundo estes autores, o papel do moderador não é o de emitir julgamentos, mas o de questionar, ouvir, manter a conversação, gerir o tempo e certificar-se que cada participante tem oportunidade de participar.

A função do moderador é significativa na dinamização dos grupos e está relacionada com a preparação e desenvolvimento de todas as fases do processo, como a definição de um guião dos temas, bem como de um esquema norteador da própria sessão (Dall'Agnol & Trench, 1999).

Naturalmente, exige-se que o moderador tenha experiência na condução e dinamização de grupos e que seja capaz de promover o debate, fazendo perguntas abertas e lançando desafios aos participantes, de modo a facilitar a interação grupal.

Cabe ainda ao moderador proporcionar uma atmosfera favorável à discussão, controlar o tempo e estimular a manifestação de todos, devendo para tal, evitar a monopolização da discussão por um dos participantes e encorajar os mais reservados. O moderador deve estar atento às expressões gestuais dos participantes e saber interpretá-las. Deve ainda ter clareza de expressão, capacidade para ouvir e, ao mesmo tempo, deve ser flexível, vivo, sensível e simpático, além de ter senso de humor. De acordo com Gomes (2005), o papel de moderador é mais uma questão de arte do que de técnica.

Paralelamente, e para além dos conhecimentos relativos ao processo de investigação, destaca-se outras características pessoais das quais o moderador deve ser detentor:

“capacidade de observação do grupo, perspicácia e subtileza para ajudar a desenvolver a interação entre todos os participantes, promoção da coesão dentro do grupo, capacidade de síntese e de recondução de temáticas relevantes que possam surgir aquando da discussão” (Ortega, 2005, p. 49-50).

Assim, o moderador assume uma função essencial, particularmente no que respeita à responsabilidade de criar um bom ambiente alicerçado na confiança e na confidencialidade que permita o desenvolvimento natural das intervenções de todos os participantes. Por isso, na perspectiva de alguns investigadores:

“As respostas, surgidas no seio do grupo, não devem ser avaliadas de corretas ou incorretas, pois tudo o que for dito, isto é, os comentários, os pontos de vista, as opiniões, as experiências devem ser sempre consideradas valiosas para a pesquisa que se pretende levar a cabo” (Fabra & Domènech, 2001, p. 44).

Assim, para que o focus-group possa ter sucesso convém referir e sublinhar alguns vetores essenciais que dizem respeito ao moderador e que passam, em primeiro lugar, por:

“Promover a confiança de todos os participantes, estimular, compreender e aceitar as ideias de todos de modo a integrá-las sem manipular ou cortar o discurso dos atores envolvidos e, em segundo lugar, manter uma postura que, gradualmente, passe de uma não-diretividade explícita a uma diretividade implícita” (Burgess, 1997, p. 117).

Uma das tarefas mais difíceis poderá, eventualmente, ser a de ouvir atentamente as respostas, ao mesmo tempo em que se estimula os indivíduos mais tímidos ou passivos a participar. O moderador terá que ser hábil para desenvolver uma eficaz e eficiente dinâmica com os elementos do grupo. O moderador deve fazer o mínimo de anotações durante a sessão, estimulando as respostas, sendo o seu objetivo o de recolher informações e não o de ensinar ou de corrigir os participantes. É tarefa do moderador estar atento aos comportamentos verbais e não-verbais, que poderão ser anotados e utilizados na análise dos dados (Berg, 2001; Carey, 1994; Morgan, 1997).

Em suma, o papel e as funções do moderador assumem uma relevância incontornável no desenvolvimento do focus-group. A este propósito, Robert Burgess (1997) sublinha a

importância crucial do estabelecimento de relações entre o investigador e aqueles que estão a ser investigados, pelo que considera, por exemplo, ser “essencial que o investigador conduza ele próprio o focus-group, em vez de ‘entregar’ essa tarefa a outros técnicos que não estão tão familiarizados com o contexto e com as pessoas” (p. 117).

Análise dos dados.

Uma vez recolhida a informação do focus-group, passou-se à fase da análise dos dados.

Neste sentido, convém salientar, que o focus-group foi gravado (em áudio e vídeo), tendo sido obtida a autorização prévia dos participantes, antes de se iniciar a gravação do mesmo e salvaguardas as questões relativas ao anonimato e confidencialidade das respostas. A este nível e a propósito da relevância da gravação, McParland e Flowers (2012) sugerem mesmo a utilização de mais do que um gravador no sentido de assegurar a ‘captação’ de todas as interações ocorridas ao longo da discussão do grupo, aspeto este que foi tido em consideração durante a sessão.

Contudo, convém realçar que apesar de se ter efetuado a gravação em vídeo do focus-group, esta teve sobretudo uma função confirmatória dos dados recolhidos em áudio, tendo-se optado por não ter em conta, para efeitos de análise de dados, os aspectos não-verbais da comunicação, por se considerar que este não era o objetivo fulcral da realização deste focus-group, na medida que o que se pretendia era efetuar a validação formal do modelo pedagógico de formação a distância pelos especialistas.

Posteriormente, foi efetuada a transcrição do focus-group, de modo a constituir a base da análise de dados (Silva, Veloso & Keating, 2014) e permitir uma melhor sistematização da informação produzida pelo grupo. Neste contexto, uma das tarefas mais intensas em termos temporais, relativas a este método de recolha de informação prende-se exatamente com o

processo de transcrição, podendo chegar até oito vezes do tempo de gravação (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Morgan, 1997; Stewart, Shamdasamie & Rook, 2007).

De forma a complementar as transcrições, foram igualmente recolhidas notas aquando a moderação do focus-group, que foram tidas em consideração no processo de transcrição dos dados (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001).

Neste sentido, decidiu-se efetuar a transcrição total do focus-group, para que não se perdessem dados que pudessem ser relevantes.

A transcrição resultante do focus-group foi remetida aos respetivos participantes para validação do seu conteúdo, no dia 30 de maio de 2016, através de correio eletrónico, tendo os mesmos o prazo de uma semana para procederem a eventuais alterações. Dos nove participantes, três efetuaram alterações sintáticas, com o intuito de clarificarem o seu discurso, de acordo com a tabela abaixo apresentada.

Tabela 16:

Participantes que efetuaram alterações à transcrição do focus-group

Código	Cargo desempenhado	Sexo	Idade
P1	Magistrado	Masculino	73 anos
P2	Magistrado	Masculino	58 anos
P3	Magistrado	Masculino	60 anos

A propósito da análise de dados do focus-group e segundo os autores Bloor, Frankland, Thomas e Robson (2001), esta pode ser abordada de várias formas, devendo ser sempre sistemática e rigorosa.

Apesar de existirem diversas abordagens de análise dos dados qualitativos, optou-se pela metodologia apresentada pelos autores anteriormente citados, que envolve, de modo genérico, três etapas cruciais a este tipo de análise, nomeadamente:

- Codificação/indexação: uma vez transcrita e (re)lida a transcrição do focus-group, ocorreu um processo de atribuição de categorias, refletindo estas os temas presentes no guião do focus-group;
- Armazenamento/recuperação: esta fase foi dedicada à compilação de todos os extratos da transcrição subordinados à mesma categoria de modo a poder compará-los, processo este que foi realizado manualmente;
- Interpretação: esta fase foi suportada numa análise sistemática de todos os dados recolhidos.

Fase 3: Questionários.

O questionário é um dos principais instrumentos de recolha de dados em Ciências Sociais, constituído por um conjunto de questões padronizadas, muitas vezes designadas de itens, que seguem um esquema fixo para a recolha de dados sobre um ou mais tópicos específicos (Lavrakas, 2008). Este instrumento é geralmente administrado de forma estandardizada, ou seja, da mesma forma para todos os participantes envolvidos na pesquisa, de modo a se poderem comparar as respostas entre si (Lavrakas, 2008).

O questionário é um instrumento de investigação muito utilizado para a recolha de dados estruturados do ponto de vista quantitativo, podendo ser aplicado sem a presença física do investigador (Wilson & McLean, 1994). Neste âmbito, este instrumento é igualmente uma ferramenta útil para fins descritivos, na medida em que procura uma reflexão mais pormenorizada e detalhada a partir da perspetiva dos respondentes sobre determinado fenómeno ou construto (Wilson & McLean 1994).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), um questionário consiste em

“Colocar a um conjunto de inquiridos, (...), uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a

opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência acerca de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p.188).

Por outras palavras, um questionário é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto na redação das questões, como na sua ordem. De modo a garantir a comparabilidade de respostas de todos os indivíduos, é fundamental que cada questão seja colocada da mesma forma a cada pessoa, sem adaptações nem explicações suplementares, sendo para tal, necessário que as questões sejam claras, sem ambiguidades, de modo a que cada inquirido saiba exatamente o que se espera com as mesmas (Ghiglione & Matalon, 2001). Segundo estes autores, um questionário deve parecer uma troca de palavras tão natural quanto possível e as questões devem encadear-se umas nas outras sem repetições, nem despropósitos.

Os investigadores utilizam os questionários para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito) (Tuckman, 2000). Ao possibilitar o acesso ao que está ‘dentro da cabeça de uma pessoa’, este instrumento torna possível medir o que um indivíduo sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças) (Tuckman, 2000, p. 307). Para Tuckman (2000), a técnica do questionário é um processo para a aquisição de dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não as observando ou recolhendo amostras do seu comportamento.

Os procedimentos da investigação por questionário devem estabelecer regras que permitam aceder de forma científica ao que os inquiridos opinam, o que na prática equivale a dizer que um segundo investigador possa repetir todo o processo de forma análoga. Como regra geral, para conduzir corretamente um questionário é necessário (Coutinho, 2011):

- “Escolher e selecionar corretamente os sujeitos a inquirir – a amostra;
- Elaborar corretamente as perguntas do questionário;

- Equacionar todas as respostas possíveis para que possam ser analisadas e interpretadas de forma correta” (p. 277).

De acordo com Ghiglione e Matalon (2001), os objetivos de um questionário podem resumir-se aos seguintes propósitos:

- “Estimar certas grandezas “absolutas” – por exemplo, despesas ao longo de um certo período de tempo, percentagem de pessoas com uma determinada opinião;
- Estimar grandezas “relativas” – por exemplo, quando se elabora uma tipologia, fazer uma estimativa da proporção de cada tipo na população estudada;
- Descrever uma população ou sub-população – por exemplo, determinar as características dos compradores de um produto, dos leitores de um jornal, daqueles que afirmam ter uma determinada opinião;
- Verificar hipóteses sob a forma de relações entre duas ou mais variáveis – por exemplo, verificar se a natureza ou a frequência de um comportamento varia com a idade, se as opiniões e os comportamentos relativos a um determinado objeto são coerentes” (p. 106).

No que respeita ao conteúdo dos inquéritos por questionário, pode-se distinguir duas grandes categorias de questões, designadamente (Ghiglione & Matalon, 2001):

- “Aqueles que se debruçam sobre os factos, em princípio suscetíveis de serem conhecidos de outra forma, sem ser através de um inquérito;
- Aqueles que se debruçam sobre opiniões, atitudes e preferências, que têm em comum o tratarem de pontos impossíveis de conhecer de outra forma, que não através de um inquérito” (p. 114).

Além desta classificação utilizada ao nível do conteúdo, as questões podem igualmente distinguir-se pela sua forma, designadamente (Ghiglione & Matalon, 2001):

- “As questões abertas – em que a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera adequados;
- As questões fechadas – onde se apresenta às pessoas, depois de lhes ter sido colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à sua opinião” (p. 115);
- As questões semi-abertas – são aquelas questões que possibilitam ao inquirido algumas hipóteses de resposta predeterminada mas deixam, também, em aberto a possibilidade de uma resposta livre.

Perante estes dois tipos de questões é possível desenvolver três tipos de questionário (Hill & Hill, 2012, p. 94/95):

- Um questionário que só contenha perguntas abertas, o que se revela adequado quando:
 - Não há muita literatura disponível acerca do tema de pesquisa ou quando a própria literatura não dá indicação das variáveis mais relevantes e o investigador pretende efetuar um ‘estudo preliminar’ para encontrar tais variáveis;
 - O questionário pretende obter informação qualitativa, em vez de informação quantitativa.
- Um questionário que só possua perguntas fechadas, particularmente útil quando:
 - O investigador conhece muito bem a natureza das variáveis mais importantes para a área de investigação e quer obter informação quantitativa sobre elas;
 - O investigador quer utilizar um conjunto de perguntas para criar uma nova variável;

- Um questionário que combine perguntas abertas e fechadas, sendo este útil quando se pretende obter dados qualitativos a fim de complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida.

No caso desta investigação, a aplicação do questionário tinha como objetivo ajudar a complementar os dados de natureza qualitativa, recolhidos na primeira fase do estudo, de modo a ter-se uma visão mais ampla acerca da perceção dos formandos em relação à conceção e desenvolvimento de um modelo pedagógico de formação a distância, para a formação contínua de magistrados. Para tal e neste caso em concreto, e dado que seria difícil conhecer a sua perceção através de outro instrumento, que não o questionário, pelo número de sujeitos envolvidos, optou-se por utilizar um questionário *on-line* com perguntas fechadas, na medida em que já se possuía um conhecimento prévio da natureza das próprias dimensões de análise.

As TIC vieram trazer novas possibilidades de recolha de dados por inquérito, nomeadamente ao nível dos questionários, que ultrapassam o método tradicional de aplicação em suporte papel. Assim, hoje é possível através do recurso a estas tecnologias digitais a aplicação de questionários através da *Web*. Esta prática já remonta de 1996 (Couper & Miller, 2008), tendo-se tornado numa estratégia muito utilizada em Educação (Solomon, 2001).

Os questionários *on-line* permitem assim, a recolha de informação válida e fiável, em relação a um determinado assunto, obtida a partir das respostas individuais dadas a um conjunto de questões por um grupo representativo de respondentes, em torno das quais se produzem conclusões passíveis de serem generalizadas ao universo da população em estudo (Maciel, Nunes & Claudino, 2014; Tayer-Hart, Dykema, Elver, Schaeffer & Stevenson, 2010).

Neste contexto, hoje em dia, é prática frequente a utilização de questionários *on-line*, sendo os mesmos informatizados e administrados automaticamente, sem a presença física de um entrevistador. Deste modo, os questionários são visualizados e respondidos pelos inquiridos através da utilização de um navegador da internet (Leeuw, Hox & Dillman, 2008), permitindo deste modo, abranger um maior número de inquiridos independentemente da sua localização geográfica, num espaço de tempo relativamente curto e a um custo muito mais económico.

Para além da utilização dos questionários *on-line* facilitarem o processo de recolha de dados, possibilitam igualmente uma maior facilidade ao nível do processo de análise e quantificação dos mesmos (Lynn, 2013). Paralelamente, a aplicação de questionários *on-line* permite a canalização direta dos dados obtidos para programas de tratamento e análise mais avançados, como por exemplo, o *Excel* ou o *SPSS* (Statistical Package for the Social Sciences).

Contudo e de acordo com Coutinho (2011), Quivy e Campenhoudt (1998) e Ghiglione e Matalon (2001), os questionários *on-line* também podem apresentar algumas fragilidades, nomeadamente, associadas a (eventuais) índices de não resposta, que podem fazer com que não se alcance uma amostra representativa da população. Outra das limitações associadas a esta realidade virtual tem que ver com a falta de controlo que o investigador tem sobre os reais respondentes e sobre processo de submissão das respostas pelos mesmos, o que pode acabar por enviesar o próprio estudo.

Paralelamente, os inquiridos podem não estar suficientemente motivados para o preenchimento de um questionário *on-line*, sem a interação com outra pessoa e, portanto, podem acabar por não responder à totalidade do mesmo. Além disso, a conceção e organização pouco cuidadas do questionário (por exemplo, desinteressante, muito complicada) também podem impedir que os inquiridos comecem a responder ao questionário,

aumentando assim a sua taxa de não resposta ou de desistência no preenchimento (Couper & Miller, 2008). Associado a este aspeto, também não se sabe se os respondentes compreendem e seguem as instruções que lhes são concedidas no próprio questionário *on-line*, sendo para tal, essencial que estas sejam muito claras e concisas (Couper, 2000).

Como refere Reja, Manfreda, Hlebec e Vehovar (2003) as perguntas mal redigidas ou a pobreza visual do *design* podem dissuadir os inquiridos de responderem cuidadosamente às questões, aumentando assim a não resposta (p. 160). Deste modo, na conceção do presente questionário teve-se sempre cuidado com o aspeto visual do mesmo, de modo a tornar apelativo o seu preenchimento, por parte dos inquiridos, bem como com a organização e clareza das questões, de maneira a não haver eventuais mal-entendidos.

Apesar do rápido crescimento da internet, ainda há um grande número de pessoas que não têm acesso ou que optam por não utilizar as TIC. Também é evidente, que existem grandes disparidades no acesso à internet entre grupos étnicos e socioeconómicos (Selwyn & Robson, 1998).

Contudo e tendo em consideração as características do público-alvo do estudo não se entende que estas questões se coloquem.

Todavia, e face à aplicação dos questionários *on-line*, é essencial ter em atenção as questões técnicas relacionadas com o acesso às TIC e com a compatibilidade dos equipamentos e *browsers* utilizados pelos respondentes (Reja, Manfreda, Hlebec & Vehovar, 2003), de modo a minimizar eventuais problemas técnicos. Estas questões foram asseguradas através de: i) sistemas simples sem a necessidade de *plugins* ou outros sistemas (exemplo: *flash*) e ii) sistemas compatíveis com vários *browsers*.

Construção e aplicação do questionário.

Devido à peculiaridade desta investigação e à ausência de instrumentos que estivessem articulados com as etapas anteriores do estudo, designadamente, com os resultados de natureza qualitativa, bem como com a temática do mesmo, houve a necessidade de se criar um questionário que permitisse conhecer a perceção dos magistrados, agora na qualidade de formandos, relativamente à conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância (em regime de *b-learning*) na formação contínua destes profissionais. Na opinião de Hill e Hill (2005), a utilização de questionários é considerada pertinente quando se pretende obter e desenvolver o conhecimento diversificado (ao nível, por exemplo de comportamentos, valores, atitudes, crenças ou opiniões) sobre as características de uma dada população.

Assim e no que respeita à sua construção propriamente dita, este questionário (Anexo J – Questionário) iniciou-se com uma parte introdutória, onde era apresentado o estudo e respetivos objetivos, de modo a garantir que todos os participantes conhecessem os contornos da investigação (Lavrakas, 2008), numa perspetiva de potenciar o envolvimento dos inquiridos no próprio processo de pesquisa de uma forma consciente, informada e esclarecida (British Educational Research Association, 2011). Como forma de persuadir os inquiridos a contribuir com uma participação sincera e empenhada, optou-se por informar os participantes acerca da área temática da investigação, alertando-os para a importância do seu contributo para o sucesso do estudo em apreço.

Tratando-se de um questionário que foi preenchido *on-line* (disponível em: <http://goo.gl/forms/OHU3vvBmHp>), procurou-se assegurar que este tinha uma apresentação agradável e com uma disposição lógica e coerente, dando uma impressão imediata de facilidade no seu preenchimento, evitando a excessiva densidade gráfica, na medida em que

um “layout claro e atraente aumenta a probabilidade de obter a cooperação dos respondentes” (Hill & Hill, 2012, p. 163).

Deste modo, optou-se por dividir o questionário por secções temáticas, tentando criar uma ideia de organização e facilidade, pois “a tarefa dos inquiridos será também facilitada se o questionário tiver uma organização lógica, com as diversas partes, de que eventualmente se compõe, bem individualizadas e com uma indicação do seu início” (Moreira, 2004, p. 49).

Neste sentido, procurou-se sempre dar instruções claras e adequadas ao preenchimento das várias questões, e em particular, sempre que se alterava a escala e formato de resposta às questões.

O questionário deve ser concebido de tal forma que não haja necessidade de outras explicações para além daquelas que estão explicitamente previstas, sendo que a construção de um questionário e a formulação das questões constituem uma fase crucial do desenvolvimento de um questionário (Ghiglione & Matalon, 2001).

No que se refere à construção do questionário, este encontrava-se organizado em três partes complementares, designadamente:

- Parte I – identificação das necessidades e interesses associados à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância (*b-learning*);
- Parte II – caracterização do modelo pedagógico de formação a distância (*b-learning*);
- Parte III – caracterização dos inquiridos.

Para um melhor esclarecimento e compreensão dos conceitos apresentados no decorrer do questionário, considerou-se que seria importante a elaboração de um ‘glossário de conceitos’, conforme se apresenta na tabela seguinte (tabela 17):

Tabela 17:

Glossário de conceitos do questionário

Conceito	Explicitação
1. Modelo pedagógico	Conjunto de pressupostos e diretrizes pedagógicas que orientam a planificação, conceção e avaliação de uma determinada ação de formação.
2. Formação <i>on-line</i>	Formação que ocorre através de ambientes virtuais e onde a aprendizagem e comunicação são mediadas por computador; podendo ser realizada de forma síncrona ou assíncrona.
3. Sessões <i>on-line</i> síncronas	Sessões em que a interação formador-formando ocorre em simultâneo (por exemplo: videoconferência, <i>chat</i>).
4. Sessões <i>on-line</i> assíncronas	Sessões em que a interação formador-formando não ocorre em tempo real (por exemplo: fórum, <i>e-mail</i>).
5. Forma de organização da formação	Que (aqui) se distingue em: <ul style="list-style-type: none"> • Presencial, ou seja, em contexto de sala de formação; • Totalmente a distância; • Regime de <i>b-learning</i>, isto é, ensino que combina a vertente presencial com a distância.
6. Repositório de conteúdos formativos	É um espaço onde estão disponibilizados, em modo aberto, conteúdos formativos (documentação relevante, textos de comunicações, apresentações em <i>PowerPoint</i> , bibliografia, legislação, jurisprudência, doutrina e videogravação de sessões formativas) das ações de formação que integram a oferta formativa do CEJ.
7. Infraestrutura tecnológica (plataforma de aprendizagem)	Sistema <i>on-line</i> para gestão da aprendizagem utilizado para dinamizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem dos formandos.
8. Estratégias e práticas pedagógicas	Principais atividades e metodologias de aprendizagem (por exemplo: trabalhos individuais ou de grupo) promovidas junto dos formandos de forma a potenciar a sua aprendizagem.
9. <i>Podcast</i>	Forma de publicação de arquivos de média digital (ficheiros áudio) que tende igualmente a estar associado a sites onde tais ficheiros se encontram disponíveis para (des)carregamento.
10. <i>Screencast</i>	Efetua a gravação e o registo das ações que ocorrem num computador e que pode, eventualmente, ser acompanhada de áudio, sendo que no final gera um ficheiro de vídeo (por exemplo: tutoriais de <i>Software</i>).

Outro cuidado que se teve na construção do questionário foi o de tentar manter o máximo de homogeneidade no formato dos itens.

“A dimensão na qual os conteúdos são avaliados deve, tanto quanto possível, ser mantida ao longo de todo o questionário, acontecendo o mesmo com a definição dos diversos níveis da escala, o tipo de resposta pedida ou o quadro de referência que as respostas devem considerar” (Moreira, 2004, p.51).

Assim, o questionário em referência era composto por questões fechadas, de modo a tornar mais objetivas e precisas as respostas dos participantes, encontrando-se estruturado com base em 95 itens que pretendiam analisar diferentes dimensões, nomeadamente, aspetos relativos às necessidades e interesses dos formandos no que respeita à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, bem como às características que um modelo desta natureza deve possuir. Para cada item existia uma escala com cinco possibilidades de resposta na qual as suas opções variavam entre “Discordo totalmente” e “Concordo totalmente” (Parte I e II); “Nada importante” e “Muito importante” (Parte II) e “Nada adequado” a “Muito adequado” (Parte II) (tabela 18).

A este nível, convém realçar que a opção por uma escala de cinco níveis justificou-se pelo facto de querermos obter uma perceção mais precisa das respostas dos participantes em função dos itens apresentados. Segundo Coutinho (2011), as escalas ordinais são muito usadas sempre que se deseja obter um ordenamento de preferências, opiniões, atitudes, em que o sujeito se posiciona no grau com que está de acordo ou em desacordo.

Na parte referente à caracterização dos inquiridos eram solicitados dados de natureza pessoal e profissional, como a idade, género, magistratura, área de jurisdição em que exerciam funções e anos de serviço, tendo-se optado por itens de escolha múltipla (Parte III), em que os inquiridos tinham que indicar a sua opção de resposta em relação a cada um dos itens.

Paralelamente, no final do questionário existia uma questão aberta¹², de modo a que os inquiridos tivessem oportunidade de acrescentar ou sugerir algum aspeto de relevância em relação ao próprio estudo.

¹² “Este tipo de questões requer uma resposta construída e escrita pelo respondente, ou seja, as pessoas respondem de acordo com as suas próprias palavras” (Hill & Hill, 2012, p. 93).

O presente questionário foi construído *on-line* com recurso à ferramenta *Google Forms*, da *Google*. Esta opção justificou-se, por um lado, porque esta ferramenta é de acesso livre e gratuito, e por outro porque os magistrados já tinham conhecimento da mesma, uma vez que o CEJ já a utiliza para a avaliação da formação, para aferir o nível de satisfação dos formandos. O *Google Forms* permite a organização da informação de forma apelativa e interativa do ponto de vista do respondente e assegura a exportação direta dos dados para *Excel* e consequentemente, para *SPSS*, facilitando o posterior tratamento estatístico da informação recolhida.

Neste sentido e de forma a conceder maior rigor e credibilidade ao estudo e agilizar o processo de comunicação foi enviado um *e-mail* pelo coordenador do DEF (Anexo K – *e-mails* remetidos aos formandos a convidá-los a responder ao questionário), a explicar as linhas gerais e os objetivos do estudo, bem como a salientar a importância da colaboração dos formandos no preenchimento deste questionário.

Paralelamente, foi ainda disponibilizada a hiperligação para o respetivo questionário de modo a que os formandos pudessem aceder e preencher o mesmo de forma direta.

De seguida apresenta-se, uma tabela-síntese das questões que constituíram o questionário destinado aos formandos, de acordo com os seus objetivos e dimensões, com o propósito de conhecer a perceção dos mesmos acerca da pertinência da implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, em *b-learning*, bem como de compreender que características é que um modelo com esta especificidade deve conter, de forma a poder dar resposta às necessidades e interesses dos seus destinatários.

A escolha das questões que constituíram este questionário teve na sua génese as dimensões de análise anteriormente identificadas, na fase da realização das entrevistas.

Tabela 18:

Organização do questionário

Objetivos	Dimensões	Exemplo de questões	Escala
Identificar os aspetos mais importantes a ter em conta na implementação de um modelo pedagógico de formação a distância (b-learning)	Aspetos mais relevantes a ter em conta na implementação de um modelo pedagógico de formação a distância (b-learning)	1.5. É pertinente e útil, tendo em conta o contexto formativo e o público-alvo. 1.6. Atualmente existe a necessidade de implementação da formação a distância em regime de b-learning na formação contínua de magistrados.	5 níveis – “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”
Identificar as principais características que um modelo pedagógico de formação a distância, destinado à classe profissional dos magistrados, deve possuir de modo a responder às suas reais necessidades	Especificidades que um modelo pedagógico de formação a distância (b-learning), para a classe profissional dos magistrados, deve possuir	1.7. Ir ao encontro das reais necessidades dos magistrados/formandos, através da aplicação de instrumentos e mecanismos eficazes. 1.8. A especificidade do modelo deve depender do tipo de conteúdos a transmitir, dos objetivos e dos destinatários da formação.	5 níveis – “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”
Sub-total de questões: 13			
Identificar o tipo de sessões a utilizar para dinamizar as ações de formação a distância	Dinamização das ações de formação	2.2. Sessões on-line síncronas (em que a comunicação formador/formando ocorre em simultâneo, por exemplo: videoconferências, chat).	5 níveis – “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”
Sub-total de questões: 4			
Definir a forma de organização e estruturação das ações de formação a distância	Forma de organização e estruturação das ações de formação	3.1. As ações de formação devem ser organizadas em módulos de formação, e estes, por sua vez, em unidades de aprendizagem mais curtas (por exemplo: sub-módulos, temas, tópicos), em função dos conteúdos formativos.	5 níveis – “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”
Sub-total de questões: 9			
Definir a duração das ações de formação a distância	Duração das ações de formação	4.2. As ações de formação devem ser mais curtas e concentradas no tempo (inferior a 1 mês). 4.6. Em contexto de trabalho, é fácil a conciliação entre os tempos destinados à formação e o desempenho das funções diárias.	5 níveis – “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”
Sub-total de questões: 6			
Identificar as estratégias e técnicas pedagógicas que podem ser desenvolvidas de forma a promover a aprendizagem dos formandos	Estratégias e técnicas pedagógicas	5.2. Metodologias essencialmente práticas, que fomentem a participação e interação dos magistrados/formandos e que permitam que os mesmos aprendam ao seu ritmo e de forma autónoma.	5 níveis – “Nada importante” a “Muito importante”
Sub-total de questões: 16			

Tabela 19:

Organização do questionário (continuação)

Objetivos	Dimensões	Exemplo de questões	Escala
Enunciar o tipo de recursos técnico-pedagógicos a utilizar, de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem dos formandos mais eficaz	Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos	6.2. “Guia de apoio ao formando” que contemple todas as informações referentes à caracterização do curso e que descreva de forma genérica a metodologia, a natureza da aprendizagem on-line, bem como os procedimentos que permitem uma ambientação eficaz à plataforma de aprendizagem. 6.8. Utilização de suportes diversificados (por exemplo, áudio, vídeo, imagens, textos), tendo em conta os estilos de aprendizagem dos magistrados/formandos.	5 níveis – “Nada importante” a “Muito importante”
Sub-total de questões: 10			
Identificar os aspetos a ter em conta ao nível da dinamização e gestão do processo de ensino-aprendizagem dos formandos	Infraestrutura tecnológica	7.2. A plataforma deve facilitar o processo de aprendizagem e de assimilação dos conteúdos formativos por parte dos magistrados/formandos.	5 níveis – “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”
Sub-total de questões: 5			
Definir os mecanismos de avaliação e de monitorização mais adequados ao nível da formação a distância de magistrados	Mecanismos de avaliação e monitorização	8.1. Um sistema obrigatório de avaliação da aprendizagem dos magistrados/formandos para aferir o seu grau de aprendizagem (por exemplo, através da realização de testes de aferição dos conhecimentos, trabalhos individuais ou em grupo). 8.3. Mecanismos de autoavaliação dos magistrados/formandos, para efetuar o balanço das aprendizagens realizadas (por exemplo, através da realização de questionários). 8.7. Mecanismos de apreciação do grau de satisfação dos participantes nas ações de formação (por exemplo, através do preenchimento de um questionário de satisfação).	5 níveis – “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”
Sub-total de questões: 8			

Tabela 20:

Organização do questionário (continuação)

Objetivos	Dimensões	Exemplo de questões	Escala
Identificar as ações de formação mais e menos indicadas para serem desenvolvidas a distância	Tipologia das ações de formação	9.1. Tipo A – Colóquios (1 dia). 9.2. Tipo B – Seminários (2 dias). 9.3. Tipo C – Cursos de Especialização (3 a 5 dias). 9.4. Tipo D – Workshops, Ateliers (1 dia). 9.5. Tipo E – Cursos on-line (duração variável).	5 níveis – “Nada adequado” a “Muito adequado”
Sub-total de questões: 5			
Caraterizar do ponto de vista pessoal e profissional os magistrados inquiridos	Dados de identificação	1. Idade 2. Género 3. Magistratura 4. Área de Jurisdição em que exerce funções 5. Tempo de serviço	Tipo Escolha Múltipla
Sub-total de questões: 5			
Identificar aspetos complementares e sugestões de melhoria ao projeto de investigação	Sugestões e informação complementar	Considerando as questões anteriores integre no quadro abaixo alguma informação complementar que considere relevante	Pergunta aberta
Sub-total de questões: 1			
Total de questões: 95			

Validação do questionário.

Construído o questionário destinado aos formandos e antes da aplicação propriamente dita, procedeu-se à avaliação do respetivo instrumento, de modo a garantir a sua qualidade métrica, na medida em que este foi desenvolvido pela investigadora.

Para tal, procedeu-se à validação do instrumento por especialistas, processo que decorreu entre 19 de abril e 5 de maio de 2016, tendo o mesmo sido analisado por quatro especialistas: três da área das TIC na educação e da área das MI, docentes e investigadores pertencentes ao IEUL e um magistrado, pertencente ao CEJ.

Este processo de validação obedeceu a várias etapas, tendo passado por diferentes momentos de revisão conforme se demonstra na figura seguinte:

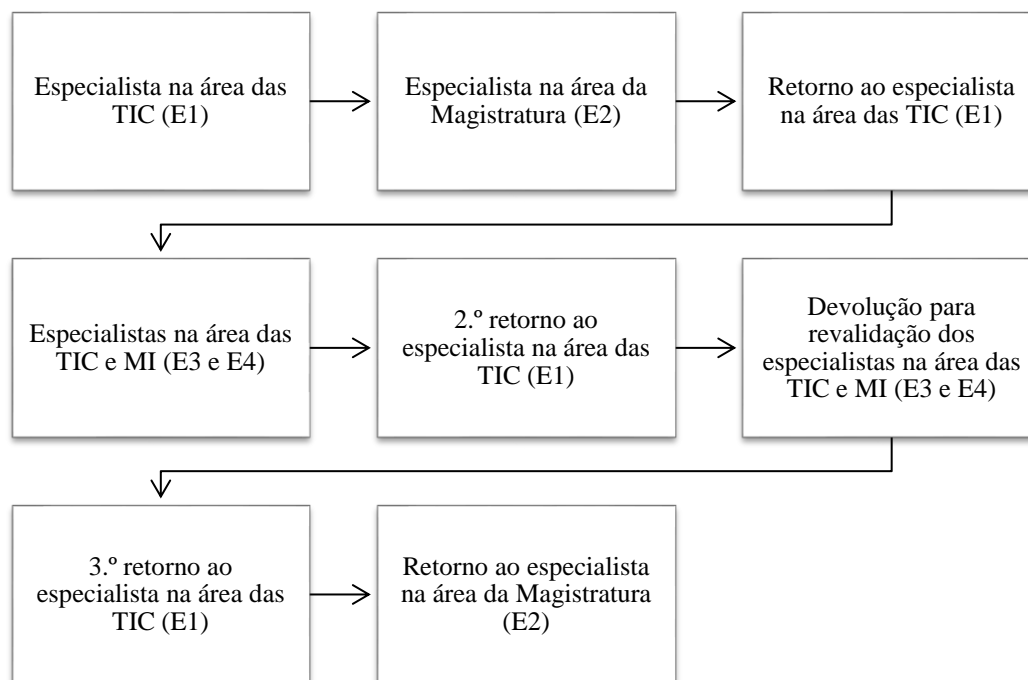


Figura 8. Processo de validação do questionário por especialistas

Os resultados decorrentes do processo de validação do questionário conduziram a algumas alterações, designadamente:

- Introdução de um glossário de conceitos – que permitisse uma melhor compreensão dos conceitos por parte dos respondentes;
- Harmonização de alguns conceitos ao longo dos diferentes itens – nomeadamente ao nível dos conceitos de “modalidade pedagógica” e “modelo pedagógico”;
- Uniformização da expressão “magistrados/formandos” nas afirmações em que a mesma aparecia – de modo a garantir a coerência entre os diferentes itens;
- Clareza de algumas afirmações – de modo a evitar interpretações erradas por parte dos respondentes;

- Reformulação de algumas questões – de modo a melhor se ajustarem ao formato da escala de resposta utilizada;
- Desdobramento de alguns itens – em situações em que uma afirmação continha mais do que uma ideia.

Caraterização da amostra.

Dado o elevado número de magistrados formados anualmente pelo CEJ (cerca de 3.000), houve a necessidade de se escolher a tipologia de cursos cujos participantes iriam ser inquiridos, escolhendo-se para tal os “cursos de especialização” do ano em causa, abarcando deste modo 1157 formandos.

Deste modo, foram remetidos *e-mails* de convite a solicitar a resposta ao questionário aos formandos, inscritos nos “cursos de especialização” (ações de formação de 3 a 5 dias) das diversas jurisdições (Direito Civil e Processual Civil e Comercial; Direito da Família e das Crianças; Direito Penal e Processual Penal; Direito do Trabalho e da Empresa e Direito Administrativo e Fiscal) e pertencentes às várias magistraturas (MJ, MP e TAF). Considerou-se que, de entre as tipologias das ações de formação previstas no Plano de Formação Contínua 2015/2016 do CEJ, os cursos de especialização (tipologia C) seriam os preferenciais para o efeito, por terem o maior número de formandos inscritos e por abarcarem uma amostra mais diversificada dos mesmos. A este nível convém salientar que os contactos dos formandos foram facultados pelo DEF do CEJ.

Neste sentido, apresenta-se uma caraterização genérica do grupo de formandos convidados para participarem no preenchimento deste questionário, tendo em conta as diferentes ações de formação frequentadas por estes, a data de realização das mesmas, a área de jurisdição a que pertencem, bem como o número total de formandos inscritos nestas ações de formação:

Tabela 21:

Caraterização do grupo de formandos convidados a participar no preenchimento do questionário

Área de jurisdição	Ação de formação	Data de realização	N.º de magistrados participantes
Direito Civil e Processual Civil e Comercial	Temas de Direito Civil e Processual Civil (C1)	8, 15, 22 e 29 de janeiro de 2016	275 MJ
			27 MP
Direito Penal e Processual Penal	Temas de Direito Penal e Processual Penal (C2)	5, 12, 19 e 26 de fevereiro de 2016	242 MJ
			226 MP
Direito Administrativo e Fiscal	Temas de Direito Administrativo (C3)	5, 12, 19 e 26 de fevereiro de 2016	37 TAF
			5 MP
Direito do Trabalho e da Empresa	Temas de Direito do Trabalho e de Processo do Trabalho (C4)	4 e 11 de março, 1 e 8 de abril de 2016	69 MJ
			27 MP
Direito Administrativo e Fiscal	Temas de Direito Tributário (C5)	1, 8, 15 e 22 de abril de 2016	60 TAF
			12 MP
Direito da Família e das Crianças	Temas de Direito da Família e das Crianças (C6)	6, 13, 20 e 27 de maio de 2016	120 MJ
			57 MP

No que concerne ao processo de recolha de dados, este iniciou-se a 05 de maio de 2016 e terminou a 15 de junho de 2016.

Dada a baixa afluência de respostas por parte dos inquiridos, cerca de 60 respostas (5%), houve a necessidade de no dia 03 de junho de 2016, enviar um novo *e-mail* aos formandos a reiterar o pedido de preenchimento do respetivo questionário.

Assim, conseguiu-se obter um total de 130 respostas, (cerca de 11,2%), tendo em consideração, os 1157 questionários remetidos.

Como tal, convém traçar o perfil dos respondentes deste questionário, de forma a conhecer melhor os formandos que participaram no presente estudo.

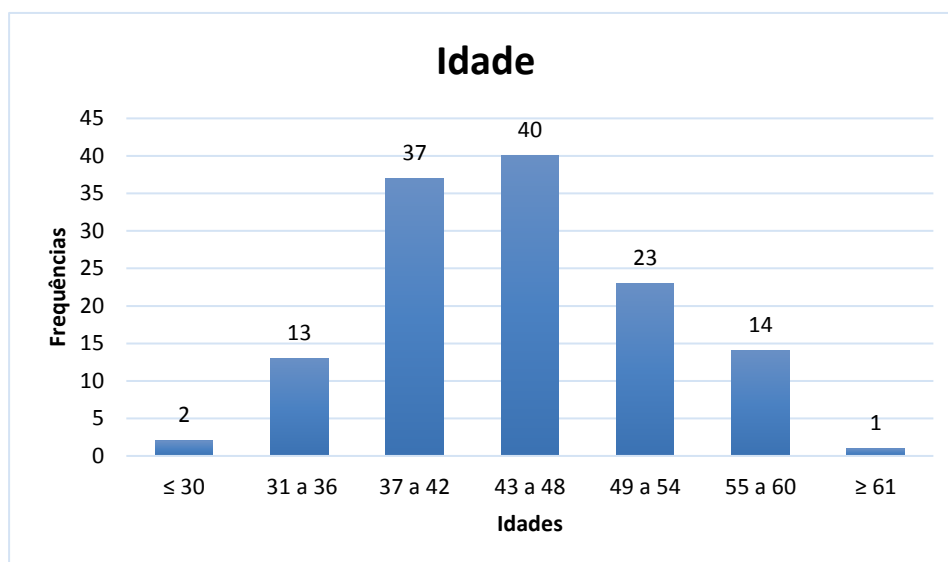


Figura 9. Idade dos participantes

Assim, pode-se constatar, com base na figura anterior, que a maioria dos respondentes situam-se entre a faixa etária dos 43 aos 48 anos (31%).

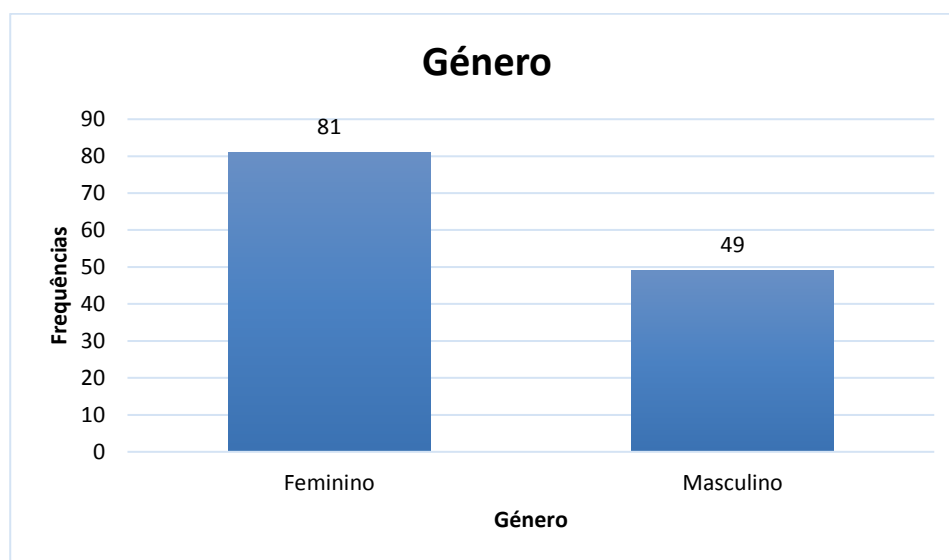


Figura 10. Género dos participantes

Pode-se verificar igualmente, que grande parte dos inquiridos são do género feminino (62%).

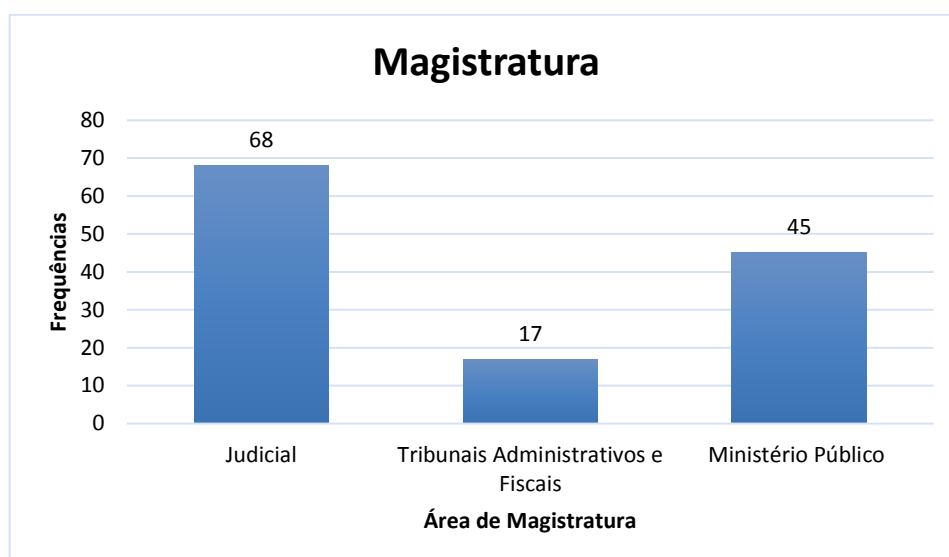


Figura 11. Área de magistratura dos participantes

No que respeita à área de magistratura, verifica-se que os respondentes são predominantemente da Magistratura Judicial (52%).

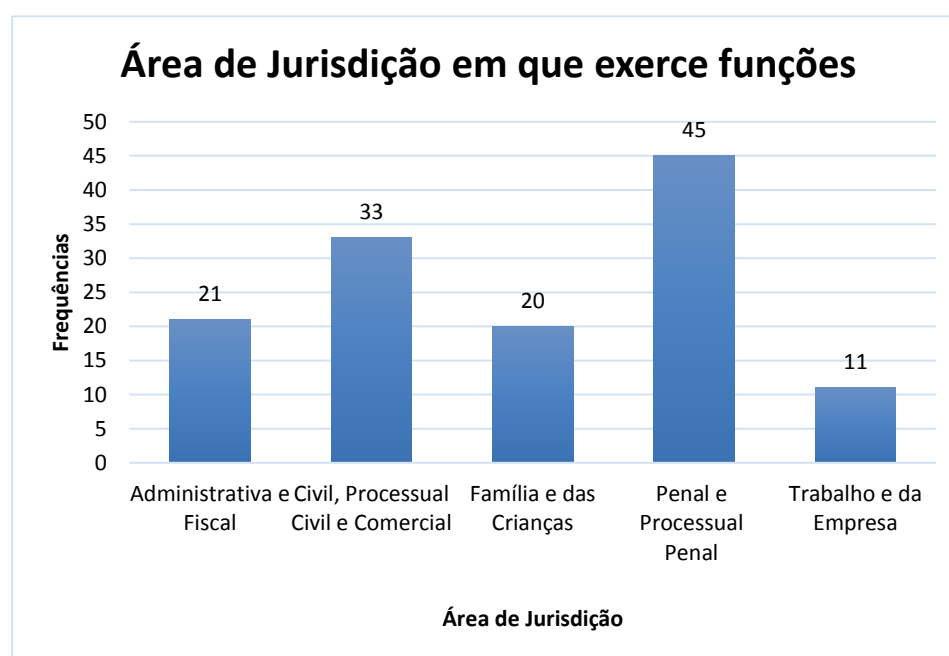


Figura 12. Área de jurisdição em que os participantes exercem funções

No que se refere à área de jurisdição dos respondentes salienta-se que os mesmos desempenham, maioritariamente, funções ao nível da jurisdição “Penal e Processual Penal” (35%).

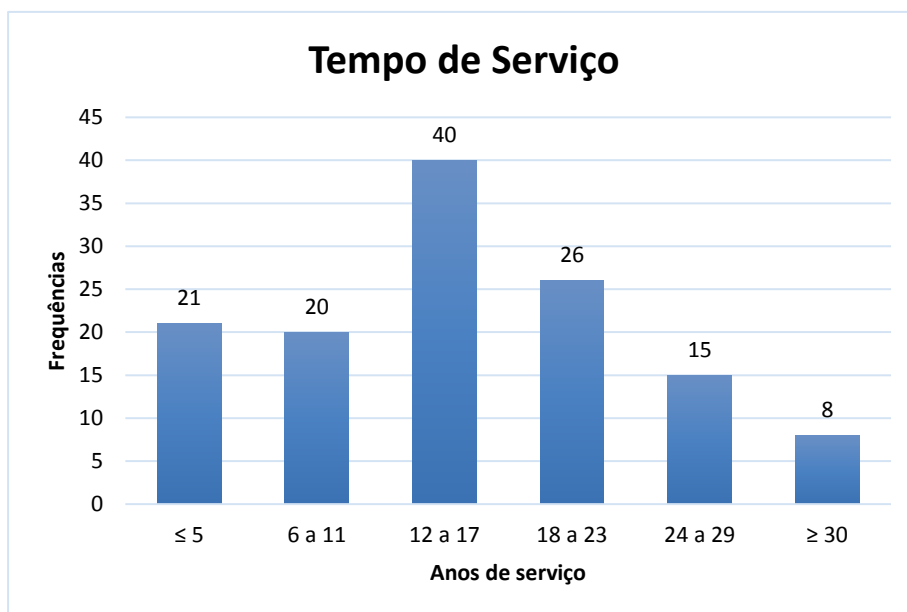


Figura 13. Tempo de serviço dos participantes

Tendo em conta o tempo de serviço dos inquiridos, verifica-se que 31% dos respondentes situa-se no intervalo dos 12 aos 17 anos.

Processos de tratamento e análise dos dados

Análise de dados qualitativos.

O processo de análise de dados “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes, do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 225).

Assim, e no que respeita ao processo de tratamento e análise dos dados qualitativos recolhidos nas entrevistas individuais, coletivas e focus-group, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo.

De acordo com a definição de Berelson (1952, citado por Amado, 2013), a análise de conteúdo consiste numa técnica de pesquisa documental que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” (p. 302) dos mais diversos tipos de comunicações (protocolo de entrevistas e histórias de vida, documentos de natureza diversa, imagens, filmes, entre outros).

Nas palavras de Bardin (2011), a análise de conteúdo:

“É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 44).

Esta não se trata de um instrumento, mas de uma técnica, marcada por uma grande disparidade de formas de análise do real e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2011, p. 33). Através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, esta técnica de investigação tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações (Bardin, 2011).

De um ponto de vista prático, a análise de conteúdo consiste em descrever o conteúdo das comunicações, com a finalidade de se efetuar inferências sobre as mensagens cujas características foram previamente inventariadas e sistematizadas (Vala, 1986, p. 104), procurando respostas em relação a aspetos como (Amado, 2013, p. 304):

- O que foi dito, como se disse e a quem se disse? (descrevendo as características da comunicação);

- Porque se disse? (formular inferências acerca dos antecedentes e, acerca do que leva a formular determinada proposição);
- Com que efeito? (formular inferências quanto aos possíveis efeitos da comunicação).

Desta forma, a análise de conteúdo é uma técnica que permite a classificação do material, reduzindo-o a uma dimensão mais flexível e interpretável, com vista à realização de inferências válidas a partir desses elementos (Weber, 1990), procurando deste modo, sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, a fim de se chegar a uma interpretação das principais tendências e padrões existentes nos dados pesquisados.

Segundo a perspectiva de Amado (2013):

O “aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias no sentido da captação do seu sentido pleno (...) que o investigador possa assumir o papel do ator e ver o mundo do lugar dele, como propõe a investigação de cariz interacionista e fenomenológico” (p. 305).

Assim, e no que respeita às fases inerentes ao processo de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), este processo integra três momentos essenciais: “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e sua interpretação” (p. 121), fases essas que se procurou respeitar no decorrer do processo de tratamento e análise dos dados inerentes a esta investigação.

Pré-análise.

Nesta fase, e partindo da conceção de Vala (1986), para qualquer procedimento de análise de conteúdo adotado é fundamental: i) delimitar os objetivos e definir um quadro teórico orientador da pesquisa, ii) constituir um *corpus* de dados, iii) definir categorias de análise, iv) definir unidades de análise e v) quantificar os respetivos dados.

Deste modo iniciou-se a tarefa de análise de conteúdo, destinada à organização propriamente dita, procurando estabelecer um primeiro contacto com o protocolo das entrevistas, através da denominada leitura ‘flutuante’, para familiarização com o sentido do discurso e com o *corpus* documental a analisar.

Segundo Ghiglione e Matalon (2001) a delimitação clara dos objetivos de investigação e de um quadro concetual orientador da própria pesquisa, associado à constituição de um *corpus* de dados (obtido através da pesquisa), estabelecem o modo como se irá proceder à análise de conteúdo propriamente dita. Partindo deste pressuposto, a constituição do designado *corpus* documental, ou seja, o conjunto dos protocolos das entrevistas submetidos aos respetivos procedimentos de análise (Bardin, 2011) regeu-se pelas regras indicadas pela literatura, nomeadamente, pelas regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e adequação (Amado, 2013; Bardin, 2011).

A esta leitura preliminar seguiu-se uma leitura ‘atenta e ativa’ (Amado, 2013), desenvolvida de forma mais prolongada, aprofundada, minuciosa e decisiva possibilitando deste modo, uma inventariação global dos temas relevantes, dos conceitos mais utilizados e das ideologias dos diferentes atores envolvidos no processo de investigação, com vista ao processo de codificação.

Segundo Amado (2013), através destas leituras, o investigador pode dar conta de um subconjunto de áreas temáticas e respetivas categorias, que poderão conceder diversos rumos

à análise, sobretudo se o tema inicial for mais abrangente e a recolha de dados se traduzir num volume mais denso.

Exploração do material.

Tratar e analisar o material significa codificá-lo. Por codificação entende-se:

“A transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração. Com este processo de codificação pretende-se atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (Bardin, 2011, p. 129).

Por outras palavras, o processo de codificação consiste no “processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2011, p. 129).

O ato de codificar constitui, assim, uma operação sobre o sentido efetuada pelo codificador, qualquer que seja a codificação utilizada (Ghiglione & Matalon, 2001), que implica o desdobramento do texto em unidades de sentido, ou unidades de registo, recortadas nas respostas concedidas às diferentes questões, de modo a poderem ser reagrupadas em categorias e indicadores de conteúdo semelhante (Amado, 2013).

Assim foi essencial o processo de organização dos conteúdos mais relevantes para a investigação, num sistema de categorias que traduzissem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise, tendo sempre como referência as questões e objetivos do estudo, bem como o quadro concetual abrangido pelo mesmo.

Em função do *design* metodológico da investigação, o investigador numa fase preliminar à categorização e codificação dos dados, deve decidir qual o tipo de procedimento de análise de dados que vai adotar.

Identifica-se três tipos de procedimentos inerentes à análise dos dados, designadamente (Ghiglione & Matalon, 2001; Vala, 1986): i) procedimentos fechados, em que o sistema de categorias de análise ocorre *a priori*, tendo como referência o quadro teórico e a revisão bibliográfica, ii) procedimentos abertos, onde não existe um quadro concetual preestabelecido e as categorias decorrem da metodologia de análise e iii) procedimentos mistos, em que o investigador combina sistemas de categorias prévias, com categorias criadas *a posteriori*, em função dos dados obtidos, numa combinação dos dois procedimentos anteriores.

Em relação à presente investigação, e tendo por base a sua abordagem mista associada a um *design* exploratório sequencial, o procedimento de codificação e categorização dos respetivos dados qualitativos ocorreu *a priori*, oferecendo, por um lado, uma ideia preliminar da distribuição dos conteúdos, e por outro, tornando possível o esboço de um mapa concetual com as principais áreas temáticas e categorias, definidas a partir dos blocos temáticos presentes nos guiões das entrevistas e das dimensões extraídas da RSL, baseada numa metodologia de SR.

A partir deste mapa concetual, elaborou-se um esboço da matriz de análise de conteúdo, que serviu de suporte a todo o processo de tratamento e análise dos dados recolhidos. Esta matriz teve alguns ajustes e acrescentos que foram considerados necessários, durante o processo de análise.

Assim, convém realçar que a técnica de análise de conteúdo pressupõe ainda a definição de três tipos de unidades, que tivemos que operacionalizar no âmbito do nosso estudo, nomeadamente, “unidade de registo”, “unidade de contexto” e “unidade de enumeração” (Amado, 2013; Ghiglione & Matalon, 2001; Vala, 1986):

No âmbito desta investigação, a “unidade de contexto” serve de unidade de compreensão para codificar a “unidade de registo”. Como tal, corresponde ao segmento da mensagem que permite compreender a exata significação da “unidade de registo” (p. 133).

Consequentemente, a “unidade de contexto” escolhida é aquela que confere significado ao tema, ou seja, as respostas às questões dos vários intervenientes (direção, coordenação do DEF, docentes, especialistas do focus-group); dito de outro modo, as próprias entrevistas num sentido global.

O segmento de conteúdo que se adotou como unidade de base, e que Bardin (2011) designa de “unidade de registo”, é o tema, seguindo-se, como tal, uma análise temática (Bardin, 2011, p. 130). O tema surge como “uma afirmação acerca de um assunto”, ou, ainda, segundo d’Unrug (1974, citado por Bardin, 2011, p. 131) como “unidade de significação complexa, de comprimento variável, sendo que a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica”, isto é, de ordem semântica. Fazer uma análise temática consiste, assim, em descobrir os “núcleos do sentido” que compõem a própria comunicação.

A “unidade de registo” que se adotou corresponde ao segmento do texto extraído de cada entrevista que é “detentor de uma autonomia mínima, com significado” (Peralta, 2005, citado por Rodrigues & Peralta, 2006, p. 237) para a compreensão das representações dos sujeitos, de acordo com o tema ou categoria a que se refere.

A “unidade de enumeração” é a unidade em função da qual se procedeu à quantificação, ou seja, a presença e frequência com que se registam certas “unidades de registo” (Amado, 2013).

Para tal, utilizou-se a difusão entre os participantes, no sentido de se analisar a saliência dos temas, uma vez que a frequência de aparição no grupo indica a sua relevância para o conjunto dos sujeitos.

Importa ainda referir que a análise de conteúdo em questão assentou num processo de análise vertical e, simultaneamente, horizontal (Ghiglion & Matalon, 2001). Dito de outro modo, a análise de conteúdo debruçou-se sobre as diferentes entrevistas separadamente, tendo em vista os diversos temas abordados pelos entrevistados, mas teve igualmente em

consideração cada um dos temas, salientando as diferentes formas, sob as quais eles aparecem no discurso dos participantes.

Neste contexto, pode-se referir que a “análise de conteúdo é o desvendar do sentido, mas ao mesmo tempo um despedaçar desse mesmo sentido, na medida em que esta acaba por ser uma sequência de fragmentos cortados, o esquartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar a outros sentidos (interpretativos)” (Amado, 2013, p. 319).

O processo de categorização tem como principal objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos obtidos (Bardin, 2011). Segundo este autor, o processo de categorização resume-se a uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (p. 145).

As categorias são rúbricas ou classes que reúnem um conjunto de “unidades de registo”, que possuem características comuns, sob um título genérico (Bardin, 2011, p. 145). Segundo Vala (1986), a categoria é constituída por “um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (p. 111).

Conforme refere Bardin (2011), um bom sistema de categorias deve, entre outras qualidades, possuir objetividade e fiabilidade, ou seja, o mesmo material, quando analisado com base no mesmo sistema de categorias, deve ser codificado da mesma forma, mesmo quando sujeito a diversas análises.

Neste sentido e de forma a cumprir este critério, tentou-se ao longo do processo de análise de conteúdo, respeitar as qualidades que um bom sistema de categorias deve ter, de modo a garantir a validade interna do sistema de categorias e de análise efetuada, nomeadamente (Bardin, 2011; Amado, 2013):

- Exaustividade – o sistema de categorias deve abranger todos os itens relevantes para o estudo;
- Exclusividade – uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria;
- Homogeneidade – um sistema de categorias deve referir-se a um único tipo de análise;
- Pertinência – um sistema de categorias deve ser adaptado ao *corpus* em análise, à problemática e aos objetivos de investigação;
- Objetividade – há que evitar a subjetividade e a ambiguidade na formulação das categorias, tornando-as utilizáveis, de igual modo, por vários investigadores;
- Produtividade – o sistema de categorias deve oferecer a possibilidade de análises férteis e permitir avançar para um nível de teorização que não fique apenas pela descrição e interpretação imediata dos documentos.

A este nível foi efetuada uma análise preliminar dos resultados, tendo posteriormente decorrido um período de maturação dos mesmos. Decorrida esta fase, houve um segundo momento que se caracterizou pela reanálise dos dados que advieram da análise inicial. Deste modo e após um longo processo de análise de conteúdo, composto por vários ensaios, e que “embora rigoroso, não deixa de ser de tentativa e erro” (Amado, 2013), conseguiu-se obter um sistema de categorização final, tendo em conta o *corpus* de dados analisado nas entrevistas.

Tabela 22:

Sistema de categorias decorrente do processo de tratamento e análise do material recolhido

Categoria	Explicitação
Pertinência e utilidade	Identifica a percepção dos agentes envolvidos e as características inerentes à concepção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância eficaz e com qualidade
Viabilidade	Define os requisitos e os aspectos a ter em conta ao nível da concepção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância
Implementação do modelo pedagógico de formação a distância (<i>b-learning</i>)	Identifica os aspectos mais importantes a ter em conta na implementação de um modelo pedagógico de formação a distância (<i>b-learning</i>)
Objetivos estratégicos	Identifica as principais finalidades e propósitos inerentes à implementação do regime de formação a distância na formação contínua dos magistrados
Diretivas superiores	Refere a existência de diretivas superiores ou de enquadramento legal, a nível nacional e internacional, que defina a implementação de práticas de formação a distância ao nível da formação de magistrados
Expetativas e resultados esperados	Define as principais expetativas e resultados a alcançar com a implementação do regime de formação a distância na formação contínua de magistrados
Necessidade de implementação e relação dos magistrados com o regime de formação a distância	Refere as principais necessidades relativamente à implementação do regime de formação a distância na formação contínua dos magistrados, bem como a receptividade e a forma como os agentes envolvidos percebem este regime de formação
Utilização da plataforma Moodle	Indica os aspectos essenciais e problemas inerentes à utilização da plataforma Moodle sinalizando competências a desenvolver pelos docentes
Promoção de ações de formação	Indica a necessidade de organização de ações de formação, no sentido de minimizar as dificuldades sentidas
Vantagens e benefícios da implementação	Menciona as principais vantagens e aspectos potenciadores da implementação do regime de formação a distância no contexto da formação de magistrados
Desvantagens e dificuldades da implementação	Indica as principais barreiras e desvantagens inerentes à implementação do regime de formação a distância na formação de magistrados
Mudanças e desafios	Indica os propósitos e efeitos associados à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância
Estratégias e orientações pedagógicas	Carateriza os principais aspectos e pressupostos pedagógicos a ter em conta na concepção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância
Etapas e processos	Indica as fases e processos inerentes à concepção e desenvolvimento de um modelo pedagógico de formação a distância

Tabela 23:

Sistema de categorias decorrente do processo de tratamento e análise do material recolhido (continuação)

Categoria	Explicitação
Potencialidades das TIC	Refere os pontos fortes da utilização das TIC no contexto da formação contínua de magistrados
Caraterísticas do modelo	Identifica as caraterísticas essenciais inerentes a um modelo pedagógico de formação a distância, no domínio da formação contínua de magistrados
Tipologia de sessões	Define o tipo de sessões a utilizar para dinamizar as ações de formação [sessões presenciais (em contexto de sala de formação); <i>on-line</i> síncronas (comunicação formador/formando ocorre em simultâneo); <i>on-line</i> assíncronas (interação formador/formando não ocorre em tempo real)]
Estruturação e organização das ações de formação	Refere a forma de organização e estruturação das ações de formação (módulos, temas ou unidades de aprendizagem)
Duração das ações de formação	Identifica a carga horária total prevista para uma ação de formação a distância
Estratégias e práticas pedagógicas	Identifica as técnicas pedagógicas a utilizar bem como o tipo de atividades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas de forma a promover a aprendizagem dos formandos
Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos	Menciona o tipo de recursos tecnológicos e pedagógicos a utilizar, de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz
Infraestrutura tecnológica (plataforma de aprendizagem)	Identifica os aspetos a ter em conta ao nível da dinamização e gestão do processo de ensino-aprendizagem dos formandos
Mecanismos de avaliação e monitorização	Identifica os mecanismos de avaliação e de monitorização da formação de magistrados (avaliação da aprendizagem, avaliação da reação/satisfação, avaliação do impacto), mobilizados para aferir a aprendizagem dos formandos
Tipologia das ações de formação	Enuncia as ações de formação mais e menos indicadas para serem desenvolvidas a distância, de acordo com a tipologia de ações de formação existente (colóquios, seminários, cursos de especialização, <i>workshops</i> , cursos <i>on-line</i>)
Modelos a adotar	Refere exemplos de modelos de formação adotados por outras escolas de formação de magistrados, a nível internacional, e que podem ser adaptados à realidade da magistratura portuguesa
Equipa de formação	Descreve a composição da equipa responsável pelo desenvolvimento de ações de formação a distância e identifica as principais caraterísticas e requisitos (pedagógicos, técnicos e profissionais) associados a um formador de formação a distância
Infraestruturas e condições do local de trabalho dos magistrados	Identifica as infraestruturas e condições relativas aos locais de trabalho dos magistrados a fim de se poderem desenvolver ações de formação a distância
Alocação do tempo profissional para formação	Refere os principais aspetos relativos à alocação do tempo profissional dos magistrados para efeitos de frequência de ações de formação a distância

Assim, o sistema de categorias resultante do *corpus* documental analisado, em que se condensam (classificam, catalogam, codificam, distribuem, correlacionam) e apresentam os

dados (Amado, 2013), permite a apresentação de uma estrutura concetual, na qual todas as categorias se encontram reunidas de modo a conferir uma visão global das principais características deste *corpus*.

Paralelamente, convém realçar que a análise de conteúdo, para que seja credível, tem de cumprir com os padrões metodológicos previstos no campo da investigação científica. Daí que seja fundamental ter em atenção questões como a objetividade, a sistematização, a quantificação, a amostragem e a fiabilidade (Kassarjian, 1977; Kolbe & Burnett, 1991), elementos essenciais a todo o processo de investigação.

Assim e para que as conclusões extraídas através da análise de conteúdo sejam válidas, também importa que os procedimentos de classificação sejam consensualizados, de modo a que diferentes investigadores possam realizar uma classificação análoga. É igualmente essencial que o processo de análise de conteúdo seja transparente, público e verificável (Constas, 1992).

Neste pressuposto, é essencial referir que no final do processo de categorização, recorreremos a um procedimento de validação das categorias identificadas, recorrendo-se a um juiz especialista, investigador em Educação da Universidade de Lisboa.

Tratamento dos resultados e a sua interpretação.

Esta fase deve apoiar-se em todo o trabalho de análise já efetuado, o que permite ter em conta todo o tipo de relações que se estabelecem entre os diferentes temas, quer seja a nível quantitativo ou qualitativo (Amado, 2013). Assim, esta fase define-se como o momento da passagem do “paradigma da autoridade do texto” para o “paradigma da autoridade do leitor” (Rodrigues, 2002, citado por Amado, 2013, p. 341), e constitui-se como o momento mais crucial para o investigador (Amado, 2013).

Assim, de modo a facilitar a descrição e sistematização dos dados e a sua posterior compreensão, optou-se por utilizar uma estrutura análoga à usada na matriz de análise de conteúdo, em que a apresentação dos resultados combina uma análise mais teórica, baseada em texto descritivo-interpretativo, com uma análise de natureza mais prática, acompanhada de tabelas, de modo a melhor ilustrar o sistema de categorias e a respetiva análise de conteúdo efetuada. Sempre que se verificou essa necessidade, fomos fazendo referência ao longo do texto, a algumas “unidades de registo”, de modo a facilitar o processo de interpretação dos respetivos dados.

Análise de dados quantitativos

No que se refere à análise dos dados quantitativos, mais concretamente os recolhidos nos questionários aplicados aos formandos que participaram nas ações de formação das diferentes áreas de jurisdição no ano 2015/2016, recorreu-se a uma análise estatística de natureza puramente descritiva.

A estatística descritiva procura descrever, de forma sumária algumas características das diferentes variáveis fornecidas por uma amostra de dados (Hill & Hill, 2012), sendo esta importante para a elaboração de conclusões fundamentadas (Marôco, 2003, p. 11). Deste modo foram utilizadas frequências absolutas e relativas e as medidas de dispersão e de tendência central mais comuns (média e desvio padrão), de forma a dar uma descrição sumária dos valores associados às diferentes variáveis (Hill & Hill, 2012).

Para tal recorreu-se ao *Software SPSS (versão 22)*, na medida em que este é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos simples e complexos e visualizar os seus resultados em simultâneo. Paralelamente, constitui um auxiliar excelente para um investigador que tenha procedido a uma recolha de dados

quantitativos cujo objetivo da análise é descrever, relacionar ou mesmo contrastar hipóteses de investigação (Coutinho, 2011).

Procedimentos éticos e de garantia da qualidade da investigação

Falar de investigação num dado domínio científico é como que ver refletido num espelho aquilo que, num dado momento, preocupa, interessa e intriga os investigadores nessa área ou domínio do conhecimento; nesse sentido, é também uma forma de procurar justificação para as opções feitas em termos de temáticas, referenciais teóricos e paradigmáticos, todo um conjunto de fatores (valores, aceções e tendências) a que se costuma chamar de “paradigma de investigação” (Kuhn, 1970).

O conceito de investigação científica caracteriza-se por um “processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos” (Fortin, 2003), numa perspetiva de desenvolvimento das pessoas, das organizações e das sociedades. Segundo Sousa (2005):

“Investigar refere-se, em termos etimológicos, em entrar nos vestígios, em procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou. Numa perspetiva geral, em utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos contextos (p. 11)”.

Assim, e numa fase inicial do estudo, com o objetivo de solicitar autorização à instituição relativamente ao projeto que se pretendia desenvolver, foi desenvolvido um documento informativo, dirigido ao Diretor do CEJ, em outubro de 2013, onde foram apresentados os objetivos e as linhas gerais relativas à investigação, tendo o mesmo obtido despacho favorável por parte da direção (Anexo D – Informação elaborada pela doutoranda relativa ao projeto de investigação que pretende desenvolver no CEJ).

No que concerne à realização das entrevistas individuais, coletivas e focus-group, e sendo estas consideradas como um instrumento básico de recolha de dados do presente estudo, comunicou-se aos entrevistados o âmbito e os objetivos da investigação, a forma como as entrevistas se iriam desenvolver, bem como o tempo estimado de duração das mesmas.

Neste sentido, foi garantida a perceção completa dos objetivos das entrevistas por parte dos entrevistados e, também, a sua concordância em relação aos mesmos. Teve-se também o cuidado de lhes permitir formular algumas questões às quais se respondeu, por forma a desfazer eventuais mal-entendidos e a esclarecer dúvidas.

No que respeita às entrevistas individuais e realizadas em coletivo, e uma vez que estas foram longas e difíceis de captar de forma completa, recorreu-se ao uso do gravador (através do suporte áudio) solicitando a gravação e autorização prévia dos diferentes interlocutores.

Em relação à entrevista focus-group, e a fim de efetuar a gravação desta entrevista, recorreu-se ao uso do vídeo, tendo sempre a preocupação de solicitar anteriormente aos participantes a autorização para a recolha de imagens, assegurando-se a sua não divulgação nem utilização para qualquer outro fim além dos inerentes ao presente estudo.

Em ambas as situações, foi ainda comunicado aos entrevistados que em todos os momentos seriam assegurados os princípios éticos relativos ao anonimato e confidencialidade de toda a informação prestada.

Os protocolos resultantes das entrevistas foram apresentados aos diferentes autores para efeitos de eventuais retificações e validação dos respetivos conteúdos.

Relativamente à aplicação dos questionários, pretendeu-se do mesmo modo cumprir com os princípios éticos relativos a uma prática de investigação credível e rigorosa.

Deste modo, apresentou-se aos formandos que frequentaram as diferentes ações de formação, os objetivos do estudo que estava a ser desenvolvido, de modo a motivar e

demonstrar aos participantes a seriedade e importância do trabalho em causa. De forma a afastar receios e assegurar a confiança e colaboração dos respondentes, foram igualmente efetuadas referências ao anonimato e confidencialidade das respostas e à necessidade de estes responderem com sinceridade aos questionários, salvaguardando a importância da colaboração dos mesmos para a investigação.

Neste âmbito, tentou-se responder, em todos os momentos, de forma imperiosa e rigorosa a todos os procedimentos éticos que um trabalho desta natureza deve obedecer. Foi ainda fundamental que fossem garantidos todos os requisitos de qualidade e credibilidade científica, associados a um projeto desta natureza.

A este nível salienta-se a Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do IEUL (Deliberação n.º 453/2016, publicada no Diário da República, 2.ª série, n.º 52, de 15 de março) que define determinadas orientações para a investigação na área da educação e formação, e das quais se procurou respeitar de forma constante, designadamente (Deliberação n.º 453/2016, publicada no Diário da República, 2.ª série, n.º 52, de 15 de março):

- Proteção dos participantes – a investigação deve prevenir situações que possam ameaçar a integridade dos participantes do estudo. É importante igualmente estabelecerem-se relações de confiança com os próprios participantes, pautadas pela honestidade e por comportamentos que não sejam discriminatórios;
- Consentimento informado – a investigação deve ser realizada com o consentimento oral ou escrito dos participantes, assegurando-se a natureza voluntária da sua participação no estudo, da possibilidade de desistência e de alterações aos termos acordados, ao longo da investigação. Para tal, é importante conceder informação sobre os propósitos de investigação, dados a serem recolhidos e divulgados, a fim de envolver os participantes;

- Confidencialidade e privacidade – a investigação deve respeitar os acordos relativos à confidencialidade e à privacidade, tomando precauções para proteger a informação confidencial, preservar o anonimato de fontes e instituições. O anonimato deve ser assegurado e devem ser respeitados os participantes sem qualquer intrusão à sua privacidade.

Assim, e tendo em conta uma perspetiva mais tradicional, a preocupação com o rigor científico esteve durante muito tempo presente apenas na perspetiva quantitativa da investigação, deixando assim de fora a larga maioria dos estudos qualitativos e de natureza mista. Contudo, também existem mecanismos de controlo de qualidade que devem ser respeitados ao nível das abordagens mais qualitativas ou até mesmo de natureza mista.

O objetivo de alcançar a fiabilidade e validade numa investigação não é de todo uma tarefa facilmente atingível, sendo que os procedimentos para os assegurar são distintos consoante a sua natureza quantitativa ou qualitativa. É extremamente importante que a investigação encerre a preocupação da fiabilidade e validade da metodologia aplicada ao estudo, não obstante a sua natureza qualitativa, quantitativa ou de natureza mista, sob pena da sua inutilidade (Morse, Barrett, Mayan, Olson & Spiers, 2002).

A validade de qualquer investigação resulta da sua capacidade em estudar aquilo para que efetivamente foi concebida. Esta tem de ser promovida tanto na conceção do plano de investigação como nos instrumentos de recolha de dados (Guba & Lincoln, 1994).

Segundo Guba e Lincoln (1994), tratando-se este estudo de um estudo de natureza mista (com uma dimensão qualitativa e quantitativa), importa, pois, fazer a distinção entre a forma como se prossegue o rigor científico (terminologia usada na perspetiva quantitativa) e a confiabilidade (conceito usado na perspetiva qualitativa).

Os mesmos autores defendem ainda que todo o processo de investigação precisa de ter valor próprio, aplicabilidade, consistência e neutralidade, para que possa revestir-se de valor

e rigor científico, independentemente da perspectiva metodológica utilizada (Guba, 1981; Guba & Lincoln, 1988).

Na lógica anteriormente mencionada, enquanto que na perspectiva quantitativa o valor científico se alcança procurando a validade interna e externa, a fiabilidade e a objetividade, para a perspectiva qualitativa, contribui a credibilidade, a transferibilidade, a consistência e a aplicabilidade.

A validade interna na perspectiva quantitativa representa o mesmo que a credibilidade na dimensão qualitativa, visando assim que a perceção representada pelo investigador reproduza a realidade em estudo. Para procurar alcançar este requisito de qualidade da investigação deve-se, entre outros aspetos, confrontar informação contraditória introduzida pelos participantes ou pelo próprio investigador.

Relativamente a um segundo critério de qualidade da investigação trata-se da transferibilidade, se falarmos do paradigma qualitativo, ou validade externa, caso estejamos a abordar a perspectiva quantitativa. Segundo Coutinho e Chaves (2002), para que tal possa ser assegurado o investigador deve fornecer informação suficientemente detalhada sobre as diversas abordagens dos intervenientes no estudo, bem como o caminho que estas levaram para resultar em determinadas conclusões naquelas circunstâncias.

No que concerne à forma de alcançar este requisito podem ser seguidas algumas estratégias, nomeadamente os seguintes aspetos (Guba & Lincoln, 1994):

- Em primeiro lugar deve-se procurar demonstrar que as conclusões revelam a realidade que descrevem e simultaneamente aferir se os construtos definidos pelo investigador representam essa situação;
- Para potenciar a validade interna pode-se prolongar a permanência do investigador no terreno, recorrer a entrevistas e diversas outras técnicas de recolha direta de dados e de autorreflexão do próprio investigador.

Na investigação predominantemente qualitativa o problema da validade externa não se coloca da mesma forma, porém, as suas conclusões devem poder ser generalizadas. Isto é possível, se as dimensões do estudo foram cabalmente detalhadas a ponto de poderem ser comparadas com um outro estudo e compatibilizar as suas conclusões.

Um outro aspeto a considerar é a consistência da investigação (perspetiva qualitativa) ou a fiabilidade se no paradigma quantitativo, sendo que para o garantir, uma nova aplicação dos instrumentos deve originar os mesmos resultados (Descombe, 2001).

Porém, esta reprodução no estudo qualitativo é muito mais complexa, sobretudo devido à intensa interação que existe entre o investigador e os participantes no mesmo. Assim, o que deve tentar ser garantido pelo investigador é que, se fosse outra pessoa a fazer o estudo, se chegaria às mesmas conclusões.

No sentido de visar a concretização deste requisito procurou-se neste estudo elaborar com clareza e exatidão a descrição do papel do investigador, do processo de amostragem, da condição socioprofissional dos intervenientes, do corpo teórico e do guião orientador da investigação, bem como dos métodos de recolha e análise de dados.

Neste sentido e ainda no que respeita a este aspeto, considera-se que a utilização de guiões de entrevistas com questões semelhantes para os mesmos destinatários, foi também um fator a ter em consideração.

Por último, a aplicabilidade no paradigma qualitativo é o homónimo da objetividade na dimensão quantitativa, sintetizado por Vieira (1999) pelo facto de a perceção do investigador ser conseguida através da visão dos intervenientes. Uma das estratégias para assegurar este requisito é através da auditoria. Segundo Schwandt (1997), este processo deve permitir que um terceiro elemento verifique consecutivamente o processo de investigação, bem como que a audiência siga o percurso decisional do investigador, nomeadamente ao nível da recolha de informação e de conclusões (Lincoln & Guba, 1991). Contudo, é exigível um conjunto de

aspectos que devem ser tidos em consideração para o garantir, em particular neste estudo, colocando um baixo grau de inferência nas descrições, recorrendo à validação dos dados por colegas da mesma área e efetuando um registo mecânico da informação.

Paralelamente, e no que refere ao desenvolvimento desta investigação tem-se como objetivo respeitar outros princípios éticos e legais que estão subjacentes a um estudo desta natureza, designadamente (American Educational Research Association, 2000; British Educational Research Association, 2011): respeito por todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente no estudo, independentemente da idade, sexo, religião, crenças políticas, ou qualquer outra diferença significativa; respeito pelos direitos, privacidade e dignidade dos participantes; bem como sinceridade, honestidade, imparcialidade, objetividade e justiça em todos os momentos do estudo.

Por fim, tem-se como propósito que o desenvolvimento do estudo em referência se revista de uma mais-valia para a organização, através da conceção de um modelo pedagógico de formação a distância, que respeite os mecanismos de qualidade, bem como os requisitos científicos e pedagógicos atinentes a um modelo desta natureza, indo deste modo, ao encontro das necessidades do CEJ, enquanto estabelecimento de formação.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Tendo como referência o *design* exploratório sequencial, estratégia metodológica utilizada neste estudo, e de acordo com a problemática e questões de investigação definidas, a recolha e análise de dados ocorreu em dois momentos distintos, uma primeira fase de natureza qualitativa e uma segunda fase de natureza quantitativa, havendo posteriormente, uma fase de explicação e interpretação conjunta dos dados (Creswell & Clark, 2011; Kroll & Neri, 2009).

Deste modo e considerando a estratégia metodológica indicada, apresenta-se a análise dos resultados de acordo com a seguinte estrutura:

- Fase 1 – Entrevistas;
- Fase 2 – Entrevista focus-group;
- Fase 3 – Questionários;
- Fase 4 – Articulação e interpretação integrada dos resultados qualitativos e quantitativos.

Para tal, procurou-se manter o alinhamento entre as categorias utilizadas ao nível da apresentação dos resultados, de modo a facilitar a organização e compreensão dos dados, bem como o processo de análise e interpretação dos mesmos.

Fase 1 – Entrevistas

A utilização da técnica da entrevista permitiu obter uma variedade de informações, essenciais do ponto de vista do próprio processo de investigação, de acordo com a estrutura temática prevista nos guiões das entrevistas, designadamente:

Tabela 24:

Estrutura temática dos guiões das entrevistas

Tema	Objetivo
Descrição das necessidades e interesses associados à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância (<i>b-learning</i>)	Identificar as principais necessidades e interesses associados à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância (em regime híbrido) ao nível da formação contínua de magistrados
Caraterização do modelo pedagógico de formação a distância (<i>b-learning</i>)	Compreender que caraterísticas é que um modelo pedagógico de formação a distância (em regime híbrido) destinado à classe profissional dos magistrados deve conter
Experiência pessoal e profissional	Caraterizar o papel do docente, enquanto elemento interveniente no processo de implementação de um modelo pedagógico de formação a distância

Assim e tendo em conta os dados recolhidos junto dos diferentes atores envolvidos no processo formativo (direção, coordenador do DEF¹³ e docentes), estes permitiram por um lado, i) conhecer as necessidades e interesses que estão associados à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, bem como perceber como é que os agentes envolvidos (docentes e chefias diretas) neste processo o percecionam e por outro, ii) compreender que caraterísticas é que um modelo pedagógico com estas especificidades deve possuir, tendo em conta o contexto da formação e os seus destinatários, de forma a dar resposta às necessidades identificadas.

Relativamente à análise de conteúdo efetuada à transcrição das entrevistas (individuais e realizadas em coletivo) (Anexo L – Matriz de análise de conteúdo das entrevistas) foi possível organizar a informação de acordo com um conjunto de categorias, decorrentes das dimensões de análise evidenciadas nos guiões concebidos para a realização das respetivas entrevistas. Neste âmbito, é de realçar que em algumas situações, devido ao caráter colateral

¹³ Para efeitos de análise, considera-se o coordenador do DEF, como elemento da direção.

dos objetivos do estudo, as questões de investigação podem ser agrupadas numa mesma análise, ou abordadas em conjunto, de forma a manter o fio condutor entre as partes.

Deste modo, a tabela que a seguir se apresenta, pretende retratar as categorias de análise identificadas, bem como a explicitação do seu conteúdo:

Tabela 25:

Grelha de análise e de organização do material recolhido nas entrevistas

Categoria	Explicitação
1. Pertinência e utilidade	Identifica a perceção dos agentes envolvidos e as características inerentes à conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância eficaz e com qualidade
2. Viabilidade	Define os requisitos e os aspetos a ter em conta ao nível da conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância
3. Objetivos estratégicos	Identifica as principais finalidades e propósitos inerentes à implementação do regime de formação a distância na formação contínua dos magistrados
4. Diretivas superiores	Refere a existência de diretivas superiores ou de enquadramento legal, a nível nacional e internacional, que defina a implementação de práticas de formação a distância ao nível da formação de magistrados
5. Expetativas e resultados esperados	Define as principais expetativas e resultados a alcançar com a implementação do regime de formação a distância na formação contínua de magistrados
6. Necessidade de implementação e relação dos magistrados com a modalidade de formação a distância	Refere as principais necessidades relativas à implementação do regime de formação a distância na formação contínua dos magistrados, bem como a receptividade e a forma como os agentes envolvidos percecionam este regime de formação
6.1. Utilização da plataforma Moodle	Indica os aspetos essenciais e problemas inerentes à utilização da plataforma <i>Moodle</i> sinalizando competências a desenvolver pelos docentes
6.2. Promoção de ações de formação	Indica a necessidade de organização de ações de formação, no sentido de minimizar as dificuldades sentidas
7. Vantagens e benefícios da implementação	Menciona as principais vantagens e aspetos potenciadores da implementação do regime de formação a distância no contexto da formação de magistrados
8. Desvantagens e dificuldades da implementação	Indica as principais barreiras e desvantagens inerentes à implementação do regime de formação a distância na formação de magistrados
9. Mudanças e desafios	Indica os efeitos associados à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância

Tabela 26:

Grelha de análise e de organização do material recolhido nas entrevistas (continuação)

Categoria	Explicitação
10. Estratégias e orientações pedagógicas	Carateriza os principais aspetos e pressupostos pedagógicos a ter em conta na conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância
11. Etapas e processos	Indica as fases e processos inerentes à conceção e desenvolvimento de um modelo pedagógico de formação a distância
12. Potencialidades das TIC	Refere os pontos fortes da utilização das TIC no contexto da formação contínua de magistrados
13. Caraterísticas do modelo	Identifica as caraterísticas essenciais inerentes a um modelo pedagógico de formação a distância, no domínio da formação contínua de magistrados
13.1. Tipologia de sessões	Define o tipo de sessões a utilizar para dinamizar as ações de formação [sessões presenciais (em contexto de sala de formação); <i>on-line</i> síncronas (comunicação formador/formando ocorre em simultâneo); <i>on-line</i> assíncronas (interação formador/formando não ocorre em tempo real)]
13.2. Estruturação e organização das ações de formação	Refere a forma de organização e estruturação das ações de formação (módulos, temas ou unidades de aprendizagem)
13.3. Duração das ações de formação	Identifica a carga horária total prevista para uma ação de formação a distância
13.4. Estratégias e práticas pedagógicas	Identifica as técnicas pedagógicas a utilizar bem como o tipo de atividades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas de forma a promover a aprendizagem dos formandos
13.5. Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos	Menciona o tipo de recursos tecnológicos e pedagógicos a utilizar, de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz
13.6. Mecanismos de avaliação e monitorização	Identifica os mecanismos de avaliação e de monitorização da formação de magistrados (avaliação da aprendizagem, avaliação da reação/satisfação, avaliação do impacto), mobilizados para aferir a aprendizagem dos formandos
13.7. Tipologia das ações de formação	Enuncia as ações de formação mais e menos indicadas para serem desenvolvidas a distância, de acordo com a tipologia de ações de formação existente (colóquios, seminários, cursos de especialização, <i>workshops</i> , cursos <i>on-line</i>)
13.8. Modelos a adotar	Refere exemplos de modelos de formação adotados por outras escolas de formação de magistrados, a nível internacional, e que podem ser adaptados à realidade da magistratura portuguesa
14. Equipa de formação	Descreve a composição da equipa responsável pelo desenvolvimento de ações de formação a distância e identifica as principais caraterísticas e requisitos (pedagógicos, técnicos e profissionais) associados a um formador de formação a distância

Seguidamente apresentam-se as principais dimensões de análise que resultaram das áreas temáticas acima identificadas. Recorreu-se a tabelas que apresentam as categorias resultantes da análise de conteúdo efetuada (e que indicam o número de entrevistas em que estão presentes), bem como os excertos das entrevistas realizadas, numa perspetiva de melhor se fundamentar e ilustrar a análise desenvolvida.

Pertinência e utilidade.

No que se refere à conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, é fundamental compreender se, do ponto de vista do discurso dos entrevistados, estes reconhecem a pertinência e a utilidade do desenvolvimento de um modelo com estas características para a formação contínua de magistrados. Paralelamente, é ainda essencial perceber que especificidades é que este modelo deve ter de modo a responder às necessidades e interesses destes destinatários.

Tabela 27:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “pertinência e utilidade”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Pertinência e utilidade	“É pertinente, algo que é preciso ter; um projeto deste tipo parece inequívoco.”	DIR3; DOC2-B; DOC5
	“Nunca tinha refletido sobre o assunto.”	DOC1-B; DOC2-A
	“Modelo é útil, essencial, imperioso, incontornável e uma arma imprescindível.”	DIR2; DIR4
	“Ferramenta útil de transmissão de conteúdos formativos (videoconferências, e-books) aos magistrados dispersos pelo país.”	DIR2; DIR4
	“Como exemplo, o curso de Inglês Jurídico (b-learning) veio colmatar uma lacuna existente ao nível da deslocação dos magistrados.”	DOC5
	“Nunca fomos confrontados com essa realidade.”	DOC2-B
	“Clarificação do conceito de formação a distância (cursos de formação a distância num modelo mais de e-learning ou “self-learning”).”	DOC2-A
	“Metodologia pedagógica específica para a formação a distância.”	DOC1-B
	“Importante e indispensável face à disposição geográfica do público-alvo.”	DOC3-B
	“Existem algumas reservas, dadas as circunstâncias específicas da magistratura e as condições profissionais.”	DOC4-B
	“Compromisso estratégico.”	DIR1
	“É uma questão que não está muito trabalhada e que é de todo o interesse discutir, pensar, estruturar ideias para arranjar um modelo adaptado à realidade.”	DIR4
	“Não como regra. Em algumas situações pode constituir um bom suporte para a realização de algumas atividades.”	DIR3
	“Para o Inglês é de grande utilidade.”	DOC5
	“Principalmente na formação contínua.”	DOC5
	“Os magistrados sentem a necessidade de melhorar as suas competências linguísticas, a nível profissional, ou têm interesse a nível intelectual.”	DOC5
	“Permite que se faça formação sem os custos inerentes (deslocação de pessoas) e abranger geograficamente o país todo, de modo a que as pessoas recebam informação útil e pertinente para o seu trabalho diário.”	DOC3-B
	“É um meio pouco apto a resolver os problemas com que os magistrados se deparam.”	DOC4-B
	“Modelo profissional assente no conhecimento científico.”	DIR1
	“Modelo assente no aperfeiçoamento do sistema judiciário.”	DIR1
	“Modelo de formação a distância complementar do modelo de formação presencial.”	DIR1
	“Modelo assente no diálogo entre a Academia e os Tribunais.”	DIR1

Como se pode verificar através dos excertos retirados das entrevistas, existe uma diversidade de opiniões em relação à forma como os inquiridos percecionam a pertinência e utilidade da construção deste modelo pedagógico de formação a distância.

Pode-se inferir que a maioria dos indivíduos considera que é pertinente e útil a conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância para a formação contínua de magistrados. Para alguns elementos, este modelo é pertinente, imperioso, essencial e incontornável, constituindo-se como uma arma imprescindível ao nível da formação de magistrados (DIR3; DIR2; DIR4; DOC2-B; DOC5) e como uma ferramenta útil de transmissão de conteúdos formativos para os magistrados dispersos pelo país (DIR2; DIR4).

Um dos elementos da direção salientou ainda que, a conceção deste modelo de formação a distância é um compromisso estratégico, devendo este complementar o modelo de formação presencial existente, assente num modelo que privilegie o conhecimento científico, o aperfeiçoamento do sistema judiciário e o diálogo entre as Academias e os Tribunais (DIR1).

Porém alguns dos inquiridos nunca tinham refletido acerca da possibilidade de construção de um modelo pedagógico adaptado a este regime de formação (DOC1-B; DOC2-A) e outros enunciam mesmo reservas face à sua implementação na formação contínua de magistrados, dadas as especificidades da magistratura e destes profissionais, sendo este considerado um meio pouco apto para resolver os problemas com que estes se deparam no seu contexto de trabalho (DOC4-B).

Viabilidade.

No que concerne à viabilidade acerca da conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, é essencial perceber-se, do ponto de vista dos inquiridos, que aspetos é que devem ser tidos em conta na conceção deste modelo, de modo a torná-lo viável.

Tabela 28:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “viabilidade”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Viabilidade	“Na aprendizagem das línguas é uma opção viável (para quem não tem acesso a aulas presenciais ou prefere a aprendizagem on-line).”	DOC5
	“Já existe um curso de Inglês, em b-learning e o feedback tem sido muito bom.”	DOC5
	“O modelo pedagógico existente ao nível do Inglês funciona bem.”	DOC5
	“Este tipo de formação tem que ser feito e o CEJ não pode ficar alheio a esta realidade.”	DOC2-B
	“Modelo com caraterísticas próprias e específicas em relação aos modelos existentes nas Universidades ou noutras Escolas de Magistratura.”	DIR1
	“Modelo assente no aperfeiçoamento de conhecimentos.”	DIR1
	“Modelo aberto; que funcione como repositório de conteúdos.”	DIR1
	“Modelo suficientemente dinâmico para permitir a sua adaptação aos conteúdos formativos.”	DIR3
	“Formação concentrada no tempo.”	DIR1
	“Preocupação com a qualidade científica e profissional da formação.”	DIR1
	“Disponibilização de conteúdos formativos que respondam às necessidades efetivas e práticas dos formandos.”	DIR1
	“As necessidades de uma formação a distância são diferentes de uma formação presencial, tem que haver respostas específicas, distintas da formação presencial.”	DOC1-B
	“Deveria haver um sistema de controlo da presença efetiva dos magistrados nas ações de formação a distância.”	DOC4-B
	“O modelo de formação a distância concebido deve ter sempre em conta os cuidados e cautelas necessários aos resultados e condições de progressão.”	DOC4-B

Tendo em conta os testemunhos dos entrevistados, pode-se depreender que o desenvolvimento de um modelo desta natureza é viável, porém, têm que ser salvaguardados alguns aspetos, considerados cruciais para a sua viabilidade e que se prendem com as especificidades e necessidades deste público-alvo. Por outras palavras, este modelo pedagógico de formação a distância deve possuir caraterísticas próprias e específicas em relação aos modelos existentes ao nível das Universidades ou de outras Escolas de Magistratura, devendo ter como preocupação central, a qualidade científica e profissional da formação e o aperfeiçoamento dos conhecimentos dos magistrados (DIR1). Paralelamente, este modelo deve ser aberto, funcionando como repositório de conteúdos formativos, e deve ter um carácter dinâmico, de modo a permitir a sua adaptação aos diferentes conteúdos

formativos, ajustando-se deste modo às necessidades efetivas e práticas dos magistrados (DIR1).

No que respeita à aprendizagem das línguas, este modelo pedagógico de formação a distância é sinalizado como totalmente viável, para quem não pode ter acesso a aulas presenciais ou prefere a aprendizagem *on-line* (DOC5). Deste modo, convém salientar que já existiram algumas experiências piloto ao nível do Curso de “Inglês Jurídico” e que o *feedback* dos formandos tem sido muito positivo (DOC5), pelo que se revela compreensível a indicação deste curso como prova de viabilidade deste tipo de regime formativo para o público em causa.

Ainda a este nível, um inquirido salientou que dadas as diferenças existentes ao nível da formação presencial e a distância, é essencial acautelar que neste regime de formação sejam dadas respostas específicas e distintas das concedidas na formação dita presencial (DOC1-B). Foram ainda referidos dois aspetos que devem ser tidos em consideração, que se referem com o controlo da presença efetiva dos magistrados nas ações de formação a distância e com os cuidados inerentes aos resultados e condições de progressão daqueles (DOC4-B), atendendo a que estes exercem influência sobre a progressão profissional dos magistrados.

Objetivos estratégicos.

Em relação aos objetivos estratégicos inerentes à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, pretende-se identificar, do ponto de vista da perceção dos entrevistados, quais são as principais finalidades e propósitos atribuídas a este modelo.

Tabela 29:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “objetivos estratégicos”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Objetivos estratégicos	“Facultar formação ao maior número possível de magistrados, de acordo com as suas necessidades profissionais.”	DIR2; DOC1-A; DOC2-A; DOC4-A; DOC5
	“Redução de custos.”	DOC2-A; DOC2-B
	“Atualização técnica e multidisciplinar em relação aos temas da atualidade.”	DOC3-A; DOC3-B
	“Proporcionar meios para que os magistrados possam melhorar as suas competências no exercício das suas funções.”	DOC3-A; DOC3-B
	“Evitar a deslocação física das pessoas e possibilitar que as pessoas possam fazer formação em horário pós-laboral (em momento temporal escolhido pela pessoa) ou em períodos específicos do horário laboral.”	DOC2-B
	“Tentar que a informação chegue aos magistrados causando o mínimo distúrbio possível ao serviço.”	DOC1-B
	“Ir até às pessoas, tentar que a formação seja mais próxima, mesmo a distância.”	DOC1-B
	“Os materiais (e-books, vídeos) que são disponibilizados pelo CEJ permitem o acesso a estes de uma forma igualitária e facilitam a autoformação dos magistrados.”	DOC4-A
	“Transparência do sistema de justiça (através da disponibilização de conteúdos – e-books, vídeos, dossiers de formação – a todos os profissionais e cidadãos).”	DIR1
	“Tornar a formação mais rápida, polarizada e dirigida às necessidades dos magistrados.”	DIR2
	“Melhorar a formação contínua dos magistrados, utilizando diferentes mecanismos.”	DIR4
	“Otimização dos resultados da formação presencial e alargamento do tempo de interatividade entre a pessoa e o tema transmitido.”	DIR3

Como se pode constatar através dos excertos retirados das entrevistas, os principais objetivos inerentes à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, identificados pelos entrevistados, prendem-se por um lado, com o facto deste poder abranger um maior número de magistrados, de acordo com as suas necessidades profissionais (DIR2; DOC1-A; DOC2-A; DOC4-A; DOC5) e por outro, ser capaz de proporcionar meios que permitam aos magistrados melhorar as suas competências relativas ao exercício das suas funções (DOC3-A; DOC3-B), chegando, efetivamente, a informação a todos os magistrados, de modo a causar o mínimo distúrbio possível no serviço (DOC1-B). Paralelamente, a implementação deste modelo pedagógico permitirá, do ponto de vista dos inquiridos, uma

redução dos custos associados às deslocações dos magistrados (DOC2-A; DOC2-B), evitando o tempo gasto em viagens por parte dos mesmos. É ainda de salientar, segundo a percepção de um entrevistado, que um dos objetivos da implementação deste modelo pedagógico é permitir aos magistrados que estes possam fazer formação em horário pós-laboral ou em períodos específicos do horário laboral, em momento temporal escolhido pelo próprio (DOC2-B).

Ainda a este nível foi mencionada por alguns entrevistados, a questão da atualização dos conteúdos científicos e técnicos (DOC3-A; DOC3-B), tornando a formação mais rápida e dirigida às necessidades efetivas dos magistrados (DIR2).

Diretivas superiores.

No que respeita a esta categoria, tem-se como objetivo perceber se há percepção da existência de diretivas superiores ou enquadramento legal, a nível nacional e internacional, que definam a implementação de práticas de formação a distância ao nível da formação de magistrados.

Tabela 30:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “diretivas superiores”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Diretivas superiores	“A Rede Europeia de Formação Judiciária tem apostado no desenvolvimento destas soluções, como complemento à formação presencial.”	DOC1-B; DOC2-A; DOC4-A
	“A ERA também já desenvolve alguns cursos em e-learning.”	DOC2-B
	“Provavelmente existem normas de atuação ou de fazer o ensino a distância (guidelines).”	DOC3-B
	“A Rede adota mais o b-learning (combina o e-learning com workshops, encontros).”	DOC4-A
	“ <i>Steering Committees</i> da Rede Europeia de Formação Judiciária defendem todos a implementação do ensino a distância a nível da formação de magistrados.”	DIR2
	“Necessidade de utilizar as tecnologias na formação de magistrados.”	DIR4
	“O modelo adotado pelo CEJ (formação presencial, combinada com formação por videoconferência, conceção de e-books) foi considerado como um modelo a seguir, a nível europeu.”	DIR4
	“Não havia diretivas na Rede.”	DIR3

Assim e através da análise aos dados expressos na tabela 30, pode-se constatar que apesar de alguns dos entrevistados referirem que não existem formalmente diretivas superiores no que à formação a distância diz respeito (DIR3), existem orientações ao nível da REFJ no sentido da implementação deste regime de formação (DIR2). Segundo um inquirido, a ERA tem vindo igualmente a desenvolver cursos em *e-learning* (DOC2-B).

Neste âmbito, os entrevistados referiram que a REFJ tem apostado no desenvolvimento destas soluções, como complemento à formação presencial (DOC1-B; DOC2-A; DOC4-A), combinando a componente *on-line*, com *workshops* e encontros presenciais (DOC4-A).

Expetativas e resultados esperados.

Relativamente às expetativas e resultados previstos ao nível da adoção deste regime de formação, é essencial compreender, segundo a perspetiva dos inquiridos, quais são, por um lado, as suas expetativas em relação à conceção e implementação de um modelo pedagógico desta natureza e por outro, perceber que resultados é que são esperados com o desenvolvimento do mesmo.

Tabela 31:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “expetativas e resultados esperados”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Expetativas e resultados esperados	“É a aposta do futuro.”	DOC3-B; DOC5
	“Chegar a um maior número de magistrados e de forma eficaz.”	DOC3-B; DIR4
	“Modelo prático, que vá ao encontro das necessidades e preocupações dos formandos.”	DIR1; DIR2
	“Facilitar a vida aos destinatários, não havendo tantas deslocações físicas dos magistrados.”	DOC2-B
	“A possibilidade de se auscultar os magistrados em relação à necessidade e interesse de um modelo pedagógico de formação a distância seria importante.”	DOC2-B
	“Transmitir a mesma informação a magistrados diferentes.”	DOC3-B
	“Uniformizar procedimentos e permitir uma atuação mais igual em função das magistraturas e da localização dos magistrados.”	DOC3-B
	“Elevadas, porque ninguém prescinde hoje em dia dos novos media.”	DOC3-A
	“Elevadas, se fosse um sistema que conciliasse a formação a distância com a formação presencial (tendo esta maior frequência).”	DOC4-B
	“Modelo de formação novo, original e inovador.”	DIR1
	“Modelo centrado na especificidade dos destinatários.”	DIR1
	“Que o CEJ seja pioneiro na implementação da formação a distância e uma referência a nível europeu.”	DIR2
	“Número de acessos das pessoas aos conteúdos e materiais formativos produzidos pelo CEJ.”	DIR1
	“Construção de uma cultura jurídica comum e estabelecimento de diálogo entre os diferentes profissionais.”	DIR1
	“Formação possa chegar a todos e que ninguém se possa queixar de que não pode fazer formação devido ao volume de trabalho que tem.”	DIR2
	“Que os magistrados possam encontrar na formação, respostas para as suas dúvidas quotidianas.”	DIR2
	“Melhoria constante da formação dos magistrados.”	DIR4
	“Conseguir estar atual e prevenir o que possa vir a ser necessário.”	DIR4

De acordo com os testemunhos dos entrevistados, considera-se que a conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância é uma aposta no futuro (DOC3-B; DOC5) e com esta pretende-se, do ponto de vista de um dos inquiridos, que o CEJ seja pioneiro e uma referência a nível europeu (DIR2).

Deste modo, os entrevistados referem ainda que este modelo de formação deve ser inovador, original, prático, centrado na especificidade dos destinatários (DIR1) e que vá ao

encontro das necessidades e preocupações efetivas dos magistrados (DIR1; DIR2), de modo a que estes possam encontrar na formação, respostas para as suas dúvidas quotidianas (DIR2).

Os inquiridos consideram igualmente que este modelo pedagógico deve permitir uma melhoria constante da formação proporcionada aos magistrados (DIR4), possibilitando que esta chegue ao maior número de magistrados de forma eficaz (DOC3-B; DIR4), construindo uma cultura jurídica comum e o estabelecimento de diálogo entre os diferentes profissionais (DIR1).

A transmissão do mesmo tipo de informação a todos os magistrados, bem como a uniformização dos procedimentos, permitindo uma atuação igual em função das magistraturas e da localização geográfica dos magistrados, foi outro dos aspetos referidos por um dos entrevistados (DOC3-B).

Necessidade de implementação e relação dos magistrados com o regime de formação a distância.

No que se refere a esta categoria, pretende-se perceber, através da ótica dos entrevistados, quais são as principais necessidades associadas à implementação deste regime de formação, bem como compreender como é que o mesmo é encarado pelos diferentes agentes envolvidos (direção e docentes).

Tabela 32:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “necessidade de implementação e relação dos magistrados com o regime de formação a distância”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Necessidade de implementação e relação dos magistrados com o regime de formação a distância	“Os cursos de Inglês Jurídico são muito procurados por profissionais da área do Direito.”	DOC5
	“A real dimensão deste tipo de formação dependerá das primeiras experiências efetuadas, porque o CEJ ainda está muito centrado no modelo de formação do tipo conferência.”	DOC2-B
	“Alargar os destinatários da oferta formativa a magistrados dos países de língua oficial portuguesa (Cabo Verde, São Tomé, Angola, Moçambique, Timor Leste, Brasil).”	DOC2-A
	“É fundamental.”	DOC1-B
	“Atualização permanente das matérias legais.”	DOC3-B
	“Articulação entre o CEJ e os Conselhos Superiores.”	DOC4-A
	“Necessidade associada à complexidade da vida jurídica (por exemplo: surgimento de novas leis, novas decisões judiciais, novos regulamentos).”	DIR1
	“O modelo de formação a distância visto como um modelo complementar e não substituto do presencial.”	DIR1
	“Associada ao conhecimento especializado dos magistrados e à adoção de novos instrumentos para dotar os magistrados com esse conhecimento.”	DIR1
	“A utilização de mecanismos de formação a distância permite que a formação chegue mais facilmente às pessoas, minimizando a disseminação entre os magistrados.”	DIR4
	“Potenciar a eficácia da formação.”	DIR4
	“Está a ser uma experiência positiva para a maioria dos magistrados.”	DOC5
	“A plataforma Moodle é de fácil utilização e os magistrados aderem bem.”	DOC5
	“No que respeita, por exemplo, ao “Curso de Recuperação de Ativos”, os formandos gostaram muito e aprenderam muito, em termos de conteúdos; o curso foi muito bem alcançado.”	DOC1-B
	“Resistência ao meio tecnológico (entrada na plataforma e adaptação ao formato do curso e ao ambiente digital).”	DOC3-B
	“Necessidade de adaptação à oferta formativa e ao público-alvo.”	DOC3-A
	“A formação a distância não soluciona todos os problemas.”	DIR1
	“É uma forma de auxiliar a formação de magistrados.”	DIR1
	“Um auxiliar precioso ao nível da transparência (magistrados colocados em locais diferentes podem ter acesso aos mesmos elementos) e da comunicação (superação de problemas de isolamento e de socialização e incremento de boas práticas e de democratização do acesso ao conhecimento).”	DIR1
	“É bem encarado, desde que sejam salvaguardados os problemas técnicos de emissão das videoconferências.”	DIR2
	“No que respeita aos e-books é uma enorme mais-valia dentro da comunidade jurídica, na medida em que potencia a qualidade da formação desenvolvida e permite a sistematização dos conteúdos.”	DIR4
	“Conseguindo-se os meios adequados para fazer o modelo funcionar, a eficácia é surpreendente e as pessoas gostam.”	DIR4

Como se pode constatar, através dos excertos retirados das entrevistas, as principais necessidades associadas à implementação deste regime de formação a distância prendem-se com a complexidade da vida jurídica (surgimento de novas leis, atualização permanente das matérias legais), a promoção do conhecimento especializado dos magistrados e a adoção de instrumentos capazes de dotá-los desse conhecimento (DIR1). Outro dos aspetos mencionados refere-se à necessidade de alargamento da oferta formativa promovida pelo CEJ a outros magistrados, nomeadamente dos países de língua oficial portuguesa (DOC2-A).

Neste sentido e tendo em conta as experiências já vivenciadas no domínio da formação a distância (por exemplo, ao nível do Curso de “Inglês Jurídico” e do “Curso de Recuperação de Ativos”), os magistrados encontram-se de uma maneira geral, satisfeitos com este regime de formação.

Do ponto de vista dos inquiridos, esta experiência está a ser positiva para a maioria dos magistrados, sendo que a plataforma de gestão da aprendizagem (plataforma *Moodle*) demonstra ser de fácil utilização registando-se para com ela uma boa adesão (DOC5). Todavia, outro dos inquiridos referiu que, apesar dos formandos terem gostado muito do curso em *e-learning* e de terem aprendido muito bem os conteúdos formativos, houve alguma resistência ao meio tecnológico, nomeadamente no que respeita ao acesso à plataforma de aprendizagem, à adaptação ao ambiente digital e à estrutura do próprio curso (DOC3-B).

Contudo, os entrevistados consideram que este regime de formação para além de ser uma ferramenta preciosa ao nível da transparência e equidade (dado que magistrados colocados em locais diferentes podem ter acesso aos mesmos elementos), da comunicação (através da superação de problemas de isolamento e de socialização), disseminação de boas práticas e democratização do acesso ao conhecimento (DIR1), é bem encarado, desde que se consigam garantir os meios adequados para o modelo funcionar, nomeadamente de nível técnico, por exemplo no que respeita à transmissão das videoconferências (DIR2; DIR4).

Foi ainda mencionado por um dos participantes, que a disponibilização de conteúdos formativos, nomeadamente de *e-books*, à comunidade jurídica tem-se revestido de uma enorme mais-valia, na medida em que tem potenciado a sistematização dos conteúdos e incrementado a qualidade da formação desenvolvida (DIR4).

Utilização da plataforma Moodle.

Em relação à plataforma *Moodle*, é essencial compreender, do ponto de vista dos participantes, como é que estes encaram a utilização deste sistema, bem como se existem problemas no seu manuseamento.

Tabela 33:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “utilização da plataforma Moodle”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Utilização da plataforma <i>Moodle</i>	“Requer inicialmente um período de adaptação, mas depois é de fácil utilização.”	DOC5
	“Atualização da versão da plataforma Moodle.”	DOC2-A
	“Há mecanismos que poderiam ser facilitados.”	DOC1-B
	“Ótima ferramenta, permite uma interação simpática e rápida e permite disponibilizar os vários elementos sem gasto de papel.”	DOC4-A
	“A elaboração de um pequeno manual, com as instruções básicas da plataforma seria uma mais-valia.”	DOC4-B
	“Incompatibilidade da plataforma com alguns browsers.”	DOC2-A
	“Há funcionalidades que não são utilizadas.”	DOC1-B
	“Competências a nível informático.”	DOC4-B

Através da análise aos dados expressos na *tabela 33*, os entrevistados referem que esta plataforma de aprendizagem é uma ótima ferramenta, que permite uma boa e rápida interação, disponibilizando vários elementos sem gastos de papel (DOC4-A). Segundo outro inquirido, esta é de fácil utilização, apesar de numa fase inicial carecer de um período de adaptação (DOC5). A este nível, foi referido que seria útil a elaboração de um pequeno

manual de instruções básicas relativas à utilização da plataforma *Moodle* (DOC4-B), bem como a atualização da plataforma para a versão 3.1¹⁴ (DOC2-A).

No que se refere aos problemas detetados ao nível da utilização desta infraestrutura tecnológica, foi referenciado pelos inquiridos a incompatibilidade da plataforma com alguns *browsers* (DOC2-A).

Foi ainda referido por um dos entrevistados que seria necessário o aperfeiçoamento de algumas competências de natureza informática, mais concretamente, ao nível da utilização da plataforma *Moodle* (DOC4-B), para pleno usufruto das funcionalidades da mesma.

Promoção de ações de formação.

No que concerne a esta categoria, é essencial perceber-se se do ponto de vista da perceção dos entrevistados, existe a necessidade de organização de ações de formação, no sentido de minimizar as dificuldades sentidas na utilização da plataforma de *e-learning*.

Tabela 34:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “promoção de ações de formação”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Promoção de ações de formação	“Falta de noção clara e precisa em relação às possibilidades e potencialidades que oferece um curso de formação a distância (das metodologias, dos sistemas, dos meios técnicos).”	DOC2-A; DOC2-B
	“Necessidade de haver uma formação de formadores.”	DOC1-A; DOC2-A
	“Já tem havido alguma formação, no sentido da melhor utilização da plataforma.”	DOC5

Deste modo e segundo a opinião dos entrevistados, seria útil a promoção de ações de formação que abordassem algumas noções acerca do regime de formação a distância, bem como do desenvolvimento de cursos neste regime de formação (DOC2-A; DOC2-B).

¹⁴ À data, a versão da plataforma já se encontra atualizada.

Paralelamente, um dos entrevistados referiu igualmente que seria útil a organização de um curso de formação pedagógica inicial de formadores para os docentes do CEJ (DOC1-A; DOC2-A).

Vantagens e benefícios da implementação.

Em relação a este item, pretende-se identificar quais são, do ponto de vista dos inquiridos, as principais vantagens e aspetos potenciadores do desenvolvimento deste regime de formação.

Tabela 35:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “vantagens e benefícios da implementação”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Vantagens e benefícios da implementação	“O acesso ao conhecimento de quem não tem possibilidade de se deslocar, nem de fazer formação.”	DOC1-A; DOC1-B; DOC3-A; DOC4-A
	“Os formandos fazem a gestão do tempo pessoal e de trabalho.”	DOC1-A; DOC1-B; DOC3-B
	“Possibilidade de replicação dos cursos todos os anos, permite ganhos de eficácia.”	DOC2-A; DOC2-B
	“Não implica a deslocação aos locais.”	DOC4-A; DOC4-B
	“A informação fica disponível no tempo e os formandos podem recorrer a ela sempre que necessitem.”	DOC1-B; DOC3-A
	“Podem estudar vocabulário jurídico ao longo de vários meses (b-learning) sem deslocações a Lisboa, ao seu ritmo, com um horário flexível e com um conjunto de recursos adequados (por exemplo: exercícios, glossários e outros recursos).”	DOC5
	“Organização e sistematização dos conteúdos formativos.”	DOC1-B
	“Maior imediatismo em função do número de pessoas.”	DOC3-B
	“Atualização da informação num curso de e-learning é mais fácil que num curso presencial.”	DOC3-B
	“Económicas (mais rápido, mais acessível e mais barato).”	DOC4-A
	“Articulação com várias entidades (Instituto de Educação, Universidade Aberta, FCCN, Google, entre outras).”	DIR1
	“Adaptação do modelo do CEJ a outras instituições judiciais nacionais e internacionais.”	DIR1
	“Imediatismo, no sentido da receção mais eficaz e célere de conhecimentos.”	DIR2
	“Redução da distância geográfica entre os magistrados, permitindo uma maior interação entre os mesmos.”	DIR2
	“Fazer com que as pessoas que estão dispersas geograficamente não se sintam sozinhas.”	DIR2
	“Poupa deslocações e viagens.”	DIR4
	“O facto dos magistrados não se terem que deslocar, potencia a sua própria produtividade.”	DIR4
	“Atinge mais pessoas, no seu próprio contexto e com maior conforto.”	DIR4
	“Implica um maior esforço de planificação.”	DIR3

Conforme demonstrado na tabela 35, as principais vantagens e benefícios associados à implementação deste regime de formação a distância no contexto da formação de magistrados advêm do facto deste permitir uma maior facilidade no acesso dos magistrados ao conhecimento, principalmente daqueles que não têm possibilidade de se deslocar, nem de

fazer formação (DOC1-A; DOC1-B; DOC3-A; DOC4-A), através da disponibilização de conteúdos formativos, que perduram no tempo e que podem ser consultados sempre que seja necessário, através do recurso a uma plataforma *on-line* (DOC1-B; DOC3-A). Outros dos aspetos referenciados pelos próprios inquiridos prende-se com o facto de haver um maior imediatismo da informação, no sentido da sua eficácia e celeridade (DIR2), podendo atingir um maior número de pessoas em simultâneo (DOC3-B).

Ainda a este nível, a possibilidade de replicação das ações de formação a distância, na plataforma de aprendizagem, sempre que exista essa necessidade permite, do ponto de vista dos entrevistados, ganhos de eficácia e eficiência, representando uma particular vantagem este regime de formação (DOC2-A; DOC2-B).

Paralelamente e segundo a opinião dos diferentes intervenientes, este regime de formação não exige uma deslocação física dos magistrados (DOC4-A; DOC4-B), potenciando assim a sua produtividade pela permanência no seu contexto profissional (DIR4), permitindo deste modo, que os magistrados efetuem uma gestão mais adequada do seu tempo pessoal e profissional (DOC1-A; DOC1-B; DOC3-B). É ainda de realçar, segundo a perceção de um dos inquiridos, que este regime de formação para além de reduzir a dispersão geográfica entre os magistrados permite uma maior interação entre estes, fazendo com que os mesmos não se sintam tão sozinhos (DIR2).

Desvantagens e dificuldades da implementação.

No que se refere a esta categoria, pretende-se identificar quais são as principais desvantagens e barreiras à implementação deste regime de formação no contexto da formação contínua de magistrados.

Tabela 36:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “desvantagens e dificuldades da implementação”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Desvantagens e dificuldades da implementação	“A formação a distância tem menos interatividade (discussão, promoção e troca de ideias e experiências) e dinamismo do que a formação presencial.”	DOC1-A; DOC2-A; DOC2-B; DOC4-A; DOC4-B
	“As questões técnicas associadas às videoconferências.”	DOC1-B; DOC4-B
	“Não permite controlar com eficácia a participação do magistrado na ação de formação.”	DIR2; DIR3
	“A elevada taxa de desistência dos formandos (por exemplo: no ano de 2015, dos 42 formandos que iniciaram o curso, só 19 é que o concluíram).”	DOC5
	“Ausência das sessões presenciais; ao nível da comunicação oral faz falta.”	DOC5
	“A formação a distância pode ser um pouco incompatível com o modelo de formação em workshops (em que os magistrados aderem bem porque fazem questões mais concretas, práticas, há um diálogo e debate de ideias).”	DOC2-B
	“Muitas das vezes não há verdadeira lealdade ao nível do desenvolvimento de cursos de formação a distância.”	DOC1-B
	“Perder-se algum contacto presencial e a necessidade de resposta de debate, de resposta imediata a questões.”	DOC3-B
	“Há uma grande dificuldade dos magistrados exporem as suas dúvidas nos fóruns, há alguma resistência à interação escrita.”	DOC3-B
	“Risco de desatualização da informação.”	DOC3-B
	“É uma coisa demasiado distante, não cria relações de proximidade.”	DOC4-B
	“Em relação à avaliação.”	DOC5
	“Recetividade por parte dos magistrados.”	DOC2-B
	“Antevisão de algumas resistências iniciais, as primeiras experiências vão ser necessariamente de escassa adesão.”	DOC2-A
	“Até que a formação a distância se torne um hábito na formação dos magistrados vai demorar algum tempo.”	DOC2-A
	“O feedback em relação aos formadores é diferente, consoante os formandos estão presencialmente ou a distância.”	DOC1-A
	“Ainda existem magistrados com dificuldades em utilizar as ferramentas informáticas.”	DOC3-B
	“Económicas, no sentido de apetrechar tecnologicamente o CEJ com os recursos necessários.”	DOC3-B
	“O CEJ está sempre dependente dos Conselhos em matéria de formação.”	DOC4-A
	“De natureza financeira e concetual.”	DIR1
	“Conseguir superar os problemas técnicos.”	DIR4
	“Conseguir uma maior interação com os formandos.”	DIR4
	“Sobrecarga de trabalho para os magistrados.”	DIR3
	“A eficácia do modelo depende de uma adesão voluntária das pessoas.”	DIR3
	“Alguma dificuldade por parte das pessoas em interagirem com a plataforma e com estes mecanismos on-line.”	DIR3

Assim, e através da análise aos dados expressos na tabela 36, pode-se constatar que uma das principais desvantagens apontadas pelos entrevistados, diz respeito à questão da diminuição da interação e dinamismo na discussão, troca de ideias e de experiências potenciadas pela formação presencial em oposição à formação a distância (DOC1-A; DOC2-A; DOC2-B; DOC4-A; DOC4-B). Neste regime de formação perde-se algum contacto pessoal e o imediatismo na resposta a questões ou dúvidas (DOC3-B). Todavia, e das experiências já ocorridas ao nível da formação a distância, é mencionado que existe uma dificuldade por parte dos magistrados em exporem as suas dúvidas assincronamente, por exemplo, ao nível dos fóruns destinados para o efeito, havendo por vezes alguma resistência no processo de interação (DOC3-B). Ainda a este nível foi referido por um dos entrevistados que, no caso do “Curso de Inglês Jurídico”, a ausência de sessões presenciais, faz falta nomeadamente pela dimensão associada à comunicação oral (DOC5).

Por outro lado, foi igualmente mencionado pelos entrevistados, como uma dificuldade inerente à implementação deste regime de formação, os problemas técnicos, nomeadamente os associados ao desenvolvimento das videoconferências (DOC1-B; DOC4-B).

Outro dos aspetos identificados pelos entrevistados, refere-se ao controlo eficaz da participação dos magistrados nas ações de formação (DIR2; DIR3) e ao próprio processo de avaliação dos mesmos (DOC5).

Do ponto de vista destes participantes, antevê-se algumas resistências iniciais, perspetivando-se dificuldades na adesão e receptividade por parte dos magistrados à participação em ações de formação a distância (DOC2-A). A este nível, um outro entrevistado referiu que, no caso do “Curso de Inglês Jurídico”, em 2015, houve uma elevada taxa de desistência dos formandos, apenas menos de 50% o concluiu com sucesso.

Paralelamente, foram ainda evidenciadas pelos entrevistados como desvantagens e dificuldades da implementação deste regime de formação, o facto de alguns magistrados

possuírem dificuldades na utilização das ferramentas informáticas (DOC3-B), em particular, na interação com a plataforma de aprendizagem *on-line* (DIR3).

Mudanças e desafios.

Relativamente às principais mudanças e desafios associados à conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância destinado à formação contínua de magistrados, é fundamental identificarmos quais são os principais desafios que se percecionam ao nível da conceção deste modelo, de modo a responder às necessidades e interesses destes destinatários.

Tabela 37:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “mudanças e desafios”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Mudanças e desafios	“Articulação com os Conselhos Superiores (concessão de autorizações para participação na formação, dispensas de serviço, creditação das ações de formação).”	DOC2-B; DOC3-B
	“Minorar os problemas técnicos associados às videoconferências.”	DOC1-B; DOC3-A
	“O CEJ tem que ter recursos humanos e tecnológicos de alto nível.”	DOC3-A; DOC3-B
	“Cativar os formandos, criar condições necessárias para que os formandos se sintam motivados a vencer as resistências associadas a um novo modelo de formação.”	DOC2-A
	“Equacionar de que forma é que deve ser feita a formação a distância (no período laboral ou pós-laboral).”	DOC2-B
	“Complemento ao atual modelo de formação contínua do CEJ.”	DOC5
	“A resistência à mudança e à novidade existe sempre.”	DOC2-B
	“Ampliar a oferta formativa proporcionada no âmbito da formação contínua.”	DOC3-B
	“Tornar uma formação a distância presente, isto é, tentar que as pessoas que estão longe estejam perto.”	DOC1-B
	“Apostar na formação em termos informáticos e ao nível da ambientação ao formato e-learning (o que é, como funciona).”	DOC3-B
	“Produzir conteúdos especificamente para serem colocados na plataforma de e-learning.”	DOC3-A
	“É começar a construir uma coisa que não existia, utilizando os instrumentos disponíveis e vendo através de experiências, como é que elas podem funcionar.”	DIR4
	“Desenvolver, aperfeiçoar e consolidar o modelo existente.”	DIR1
	“Democratizar a formação de magistrados e dar confiança às instituições judiciais.”	DIR1
	“Garantia da existência dos recursos (humanos, materiais e financeiros) necessários.”	DIR1
	“Construir materiais de formação que possam ser lidos ou consultados em diferentes suportes tecnológicos.”	DIR1
	“O modelo pedagógico tem que ser muito flexível, dada a flexibilidade dos conteúdos formativos.”	DIR1
	“Aliar o saber ao saber-fazer, através de uma complementaridade do que é ministrado na formação com o contexto prático de trabalho.”	DIR1

Tabela 38:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “mudanças e desafios” (continuação)

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Mudanças e desafios	“Exportação dos conteúdos formativos dos e-books para a plataforma CITIUS.”	DIR1
	“A preocupação centra-se na adequação do modelo aos conteúdos formativos (livros, e-books, áudio-books) e não tanto com as inovações tecnológicas ou com o próprio modelo em si.”	DIR1
	“Poder fazer a diferença (ao nível de quem ministra e recebe a formação) .”	DIR2
	“O que está a ser feito pelo CEJ não tem correspondência com outras ordens jurídicas, até mesmo a nível internacional.”	DIR4
	“Adaptação do modelo pedagógico a outras escolas de formação de magistrados a nível internacional, nomeadamente dos Países de Língua Oficial Portuguesa.”	DIR1

De acordo com os testemunhos dos participantes, pode-se referir que as principais mudanças que se perspetivam com a implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, se prende com a necessidade deste modelo permitir a complementaridade com o atual modelo presencial de formação contínua (DOC5) e possibilitar o alargamento da oferta formativa, disponibilizada pelo CEJ, ao nível da formação contínua (DOC3-B).

No que respeita aos desafios esperados por parte dos entrevistados, estes estão relacionados com a articulação com os respetivos CS, nomeadamente ao nível da concessão de autorizações para a participação em ações de formação a distância, bem como das respetivas dispensas de serviço e creditação das próprias ações de formação (DOC2-B; DOC3-B).

Outro dos desafios previstos refere-se à capacitação do CEJ com recursos humanos e tecnológicos adequados à planificação, conceção, desenvolvimento e avaliação de ações de formação a distância (DOC3-A; DOC3-B), devendo haver, neste sentido, uma aposta em termos informáticos e ao nível da ambientação dos formandos ao formato *e-learning* (DOC3-B). A este nível foi ainda referenciado pelos inquiridos, que é essencial reduzirem-se os

problemas técnicos associados ao desenvolvimento das videoconferências (DOC1-B; DOC3-A). Outro dos aspetos mencionados pelos entrevistados tem a ver com a produção de conteúdos formativos específicos e adequados a plataformas de aprendizagem *on-line* (DOC3-A), que possam ser lidos e consultados em diferentes suportes tecnológicos (DIR1), numa perspetiva de cativar e motivar os formandos. Porém e segundo a opinião deste inquirido, a sua preocupação central prende-se com a adequação do modelo aos diferentes conteúdos formativos (sejam eles livros, *e-books*, *áudio-books*) e não tanto com as inovações tecnológicas ou com o próprio modelo em si (DIR1), daí que este modelo, na sua opinião, tenha que ser bastante flexível, dada a diversidade de conteúdos formativos que podem vir a existir (DIR1).

Por outro lado, um dos intervenientes referiu ainda que o que está a ser feito ao nível do CEJ, mais concretamente com a dinamização de videoconferências e a construção de conteúdos formativos (*e-books* e *vídeo-books*), através da elaboração de um repositório de conteúdos científicos *on-line*, não encontra ainda correspondência em outras ordens jurídicas mesmo até a nível internacional (DIR4), sendo sinalizado como uma experiência altamente inovadora. Do mesmo modo, segundo a perceção de um dos inquiridos, a adaptação do modelo pedagógico existente, atualmente no CEJ, a outras escolas de formação de magistrados a nível internacional, nomeadamente dos países de língua oficial portuguesa (DIR1), seria um desafio bastante aliciante.

Estratégias e orientações pedagógicas.

No que concerne a esta categoria, é essencial perceber-se que estratégias e pressupostos pedagógicos devem ser tidos em consideração na conceção e implementação deste modelo pedagógico, de modo a ir ao encontro das expectativas e necessidades dos destinatários.

Tabela 39:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “estratégias e orientações pedagógicas”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Estratégias e orientações pedagógicas	“Grupos pequenos funcionam muito melhor.”	DOC1-A; DOC1-B
	“Tem que ser implementado mais o modelo de workshop.”	DOC1-A; DOC1-B
	“Tentar encontrar formas de empenhar os formandos e coresponsabilizá-los na sua formação (fazerem umas conclusões ou apreciação (observações/comentários) em grupos de 3/4 pessoas, no final das ações de formação) .”	DOC1-A; DOC1-B
	“Vídeos curtos, focados, temáticos, apelativos e fáceis de gerir em termos de audição e consulta.”	DOC3-A; DOC3-B
	“A informação deve ser direta, sucinta, direcionada, circunscrita, eficaz e pouco divagante.”	DIR2; DIR3
	“O envolvimento da formação inicial neste projeto, como forma de criar hábitos de formação a distância nos magistrados, seria uma mais-valia.”	DOC2-A
	“Os workshops, com poucos formandos dão muito mais garantias de sucesso, onde se estabelece um clima frontal e se resolvem questões e dúvidas.”	DOC4-B
	“Em primeiro lugar deve estar a qualidade científica e profissional dos conteúdos formativos e só depois, a componente pedagógica (a forma adequada de transmitir esses conteúdos).”	DIR1
	“A pedagogia é um instrumento associado à transmissão de conteúdos formativos.”	DIR1
	“Modelo pedagógico é instrumental em relação à transmissão de conhecimentos.”	DIR1
	“Ensino mais pormenorizado, focalizado e sectorizado (com resolução de casos práticos e concretos da vida dos magistrados).”	DIR2
	“Ensino tem que ter o mínimo de interação, com a possibilidade de se fazerem questões, que possam ser respondidas por alguém.”	DIR2
	“Utilizar os melhores métodos de ensino.”	DIR2
	“Linguagem clara, legal, jurídica e límpida.”	DIR2
	“Conteúdos concebidos de uma forma lógica, atualizada e profissional.”	DIR2
	“O fundamental é saber quais são as necessidades dos formandos e posteriormente, encontrar instrumentos e mecanismos para dar resposta a essas necessidades.”	DIR4

Tabela 40:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “estratégias e orientações pedagógicas” (continuação)

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Estratégias e orientações pedagógicas	“O modelo tem que fomentar o sentido crítico e a reflexão sobre as matérias.”	DIR4
	“Realização de cursos muito concretos, sobre temas muito específicos e o mais completos possível, de forma a serem abordadas as questões mais importantes relativamente a um determinado assunto.”	DIR3
	“Encontrar um sistema o mais user friendly possível.”	DIR3
	“Tem que haver uma seleção cuidadosa dos conteúdos formativos.”	DIR3
	“A escolha do tema e do público-alvo que se pretende abranger são condições estratégicas prévias à decisão do modelo metodológico (que deve ser diferente consoante os temas e destinatários).”	DIR3

Das principais estratégias e orientações pedagógicas sinalizadas pelos entrevistados, pode-se salientar que do seu ponto de vista, deve ser privilegiado o modelo adotado nos *workshops*, com a constituição de grupos mais pequenos (DOC1-A; DOC1-B), com vista a estabelecer-se um clima mais frontal (onde são debatidas questões e dúvidas) e para envolver mais os magistrados no processo de aprendizagem, corresponsabilizando-os pela própria formação (DOC1-A; DOC1-B). Ainda a este nível, outro dos inquiridos referiu que a realização de cursos mais concretos, sobre temas específicos (DIR3), seria uma estratégia relevante de modo a serem abordadas as questões mais importantes relativamente a um determinado assunto.

Paralelamente, os inquiridos referiram que devem ser utilizados vídeos curtos e focalizados, distribuídos por diferentes temáticas e que sejam apelativos e fáceis de gerir em termos de visualização e consulta (DOC3-A; DOC3-B). Foi ainda mencionado que o ensino deve ser mais pormenorizado, focalizado e sectorizado, com a resolução de casos práticos e concretos relacionados com a vida profissional dos magistrados (DIR2), privilegiando-se

deste modo, o mínimo de interação possível, de forma a que estes possam efetuar questões que sejam respondidas, presencialmente, por algum especialista (DIR2).

Outra estratégia pedagógica mencionada pelos entrevistados, está relacionada com a construção dos conteúdos formativos, devendo estes ser atualizados e organizados de acordo com uma sequência lógica, onde a informação seja sucinta, direta, direcionada e circunscrita, através de uma linguagem clara, legal e jurídica (DIR2). Do ponto de vista de alguns inquiridos, deve haver uma maior preocupação com a qualidade científica e profissional dos conteúdos formativos, do que com a componente pedagógica dos mesmos (DIR1), devendo este modelo fomentar o sentido crítico e a reflexão entre as próprias matérias (DIR4).

No que respeita à implementação deste modelo pedagógico, os entrevistados sinalizam ainda que deveria haver um alargamento do regime de formação a distância, à formação inicial, logo numa primeira fase, como forma de envolver os magistrados com esta nova realidade (DOC2-A).

Etapas e processos.

Relativamente a esta categoria, é importante compreender, do ponto de vista dos entrevistados, quais são as principais fases e processos inerentes à conceção e desenvolvimento de um modelo pedagógico de formação a distância.

Tabela 41:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “etapas e processos”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Etapas e processos	“Escolher e adequar as matérias ao público-alvo pretendido, pesquisar e analisar cursos semelhantes noutras instituições de ensino, desenvolver os conteúdos tendo em conta as limitações da plataforma de e-learning, testar o curso, e posteriormente, utilizar o feedback dos formandos para melhorar o mesmo.”	DOC5
	“Existe uma fase de planeamento, é preciso definir os objetivos de aprendizagem, perceber que tipo de competências é que se quer desenvolver, definir um esboço de um curso, definir qual é que é o número e o conteúdo de cada um dos módulos, e a partir daí começar a trabalhar os mesmos, de acordo com a definição de prazos para cada uma das fases de desenvolvimento do curso.”	DOC2-A
	“Que tipo de formação é que se quer dar (formação mais expositiva, prática), o tema, o que fazer com os materiais, com que tempo.”	DOC1-B
	“Planear tudo com muita antecedência, com conteúdos mais apelativos.”	DOC1-A
	“A metodologia de definição de cursos de formação a distância deve assentar na identificação das necessidades de formação, construção dos materiais formativos, identificação da forma adequada de transmissão dos conteúdos e posteriormente, a preocupação com as questões pedagógicas.”	DIR1
	“Saber quem é o público-alvo (magistrados em geral, magistrados de diferentes jurisdições), saber o que se vai ensinar e posteriormente como é que se vai fazer chegar a mensagem ao público-alvo.”	DIR2
	“Primeiro diagnosticar as necessidades dos formandos, depois verificar os meios disponíveis (humanos e técnicos) e depois pôr em prática.”	DIR4
	“Modelo que nunca está fechado e que exige uma grande maleabilidade de adaptação em função da realidade e dos magistrados.”	DIR4
	“O aspeto essencial é o tema e depois a metodologia, em função do número de participante e das condições logísticas.”	DIR3

Tendo em conta os testemunhos dos entrevistados, pode-se inferir que a conceção e o desenvolvimento de um modelo pedagógico de formação a distância deve dividir-se em diferentes fases, desde o planeamento até à conceção e desenvolvimento das ações de formação a distância.

Neste sentido, segundo a perspetiva dos entrevistados, deve existir uma fase de identificação das necessidades de formação, construção dos materiais formativos,

identificação da metodologia adequada de transmissão dos conteúdos formativos e posteriormente, a preocupação com as questões pedagógicas (DIR1). Foi ainda referido por outro inquirido, que é importante haver uma fase de planeamento, em que é preciso definir os objetivos de aprendizagem, perceber que tipo de competências é que se querem desenvolver, definir um esboço do curso, definir o número e o conteúdo formativo dos respetivos módulos. A partir daí começa-se a trabalhar os mesmos, de acordo com a definição de prazos para cada uma das fases inerentes ao desenvolvimento do curso (DOC2-A). Ter conhecimento de quem são os destinatários (magistrados em geral, magistrados das diferentes jurisdições), saber que conteúdos formativos vão ser ensinados e posteriormente, como é que se vai transmitir a mensagem ao público-alvo (DIR2), bem como o tipo de formação que se quer desenvolver (formação mais expositiva ou mais prática) (DOC1-B).

Potencialidades das TIC.

Em relação às potencialidades das TIC, é necessário perceber, do ponto de vista dos intervenientes, quais são os pontos fortes da utilização destas tecnologias no contexto da formação contínua de magistrados.

Tabela 42:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “potencialidades das TIC”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Potencialidades das TIC	“Combinar elementos formativos de natureza completamente diferente (por exemplo: textos, vídeos, páginas de internet, e-books) e a facilidade no acesso a um conjunto de informação muito relevante, que é difícil de obter na formação presencial.”	DOC2-A; DOC2-B
	“Para os magistrados é muito útil terem recurso à plataforma Moodle, porque podem consultar os conteúdos formativos e realizarem os exercícios quando desejarem.”	DOC5
	“Têm hiperligações para sites de interesse (por exemplo: ferramentas de tradução, dicionários on-line, podcasts, documentários, filmes).”	DOC5
	“Possibilidade de comunicação com o mundo.”	DOC3-B
	“Disseminação ilimitada da informação ao nível dos destinatários.”	DOC3-A
	“As novas tecnologias e a formação a distância permitem grandes ganhos de eficiência nas deslocações, nos incómodos e encargos financeiros.”	DOC2-B
	“Maleabilidade na forma de acesso aos conteúdos formativos.”	DIR1

Neste sentido os entrevistados, sinalizaram como potencialidades associadas às TIC, a possibilidade destas combinarem recursos de naturezas diferentes (textos, vídeos, hiperligações, páginas de internet, *podcasts*, documentários, filmes) (DOC2-A; DOC2-B, DOC5), permitindo o acesso a um conjunto de informação que é difícil obter ao nível da formação presencial (DOC2-A; DOC2-B). As tecnologias digitais do ponto de vista da perceção dos inquiridos vieram possibilitar a comunicação com o mundo (DOC3-B), a disseminação ilimitada da informação (DOC3-A), bem como a maleabilidade relativamente à forma como se acede aos conteúdos formativos (DIR1).

Caraterísticas do modelo.

No que respeita a esta categoria, é essencial compreender do ponto de vista dos entrevistados, quais são as caraterísticas essenciais de um modelo pedagógico de formação a distância, no domínio da formação contínua de magistrados.

Tabela 43:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “caraterísticas do modelo”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Caraterísticas do modelo	“O modelo dependerá das temáticas, das matérias (mais ou menos extensas, para um público-alvo mais ou menos alargado) e da jurisdição.”	DOC2-B
	“É preciso definir para que áreas ou tipos de formação é que a formação a distância se adequa.”	DOC2-B
	“Um curso de formação a distância bem conseguido, é aquele que consegue cativar pela diferença.”	DOC2-A
	“É muito difícil dizer que há um modelo, cada conteúdo tem a sua dinâmica.”	DOC1-A
	“Um modelo parecido ao workshop, que pudesse ser desenvolvido a distância, em que os magistrados interagem em tempo real.”	DOC3-A
	“Modelo de formação que seja completo (juridicamente correto, sem falhas de informação e sem erros) e racionalizado.”	DIR2
	“Modelo que consiga atingir mais magistrados, com conteúdos de excelência e que permita uma interação entre os magistrados e os respectivos conteúdos.”	DIR4
	“Não há um modelo ideal, vai depender do tipo de ação de formação, dos objetivos e dos destinatários.”	DIR2
	“Guia de boas práticas a nível de metodologias para o desenvolvimento de novos cursos.”	DOC2-A
	“Padronização de passos que têm que ser dados desde a conceção, à implementação e avaliação de cursos.”	DOC2-A
	“Depende do universo dos destinatários, do tipo de informação transmitida e da formação que se pretende realizar.”	DOC3-A

Através da análise aos dados expressos na tabela 43, pode-se constatar que segundo a opinião dos entrevistados, as caraterísticas do modelo pedagógico de formação a distância dependem de diferentes aspetos, designadamente, das temáticas e conteúdos formativos, do público-alvo, da tipologia de formação e da respetiva jurisdição (DOC2-B; DOC3-A).

Segundo a opinião destes intervenientes, não há um modelo ideal, único e capaz de dar resposta a todas as necessidades, dado que cada temática tem a sua dinâmica própria (DOC1-A), dependendo do tipo de ação de formação, dos objetivos e destinatários da mesma (DIR1). Porém, segundo a perspetiva de um dos entrevistados, este modelo pedagógico de formação a distância deve incidir no modelo utilizado ao nível dos *workshops*, de modo a permitir a

interação em tempo real com o grupo de participantes (DOC3-A). Outro dos intervenientes referiu igualmente, que este modelo deve-se constituir como um guia de boas práticas das metodologias utilizadas no desenvolvimento de novos cursos, permitindo a uniformização e padronização dos procedimentos que devem ser adotados desde a conceção, à implementação e avaliação de cursos de formação a distância (DOC2-A).

Contudo, um dos inquiridos referiu ainda que este modelo pedagógico deve ser capaz de abranger mais magistrados, através da disponibilização de conteúdos formativos de excelência e da promoção da interação entre os próprios magistrados e os respetivos conteúdos formativos (DIR4).

Tipologia das sessões.

Relativamente à tipologia das sessões formativas é importante compreender, da perspetiva dos entrevistados, que tipo de sessões devem ser privilegiadas neste modelo pedagógico de formação a distância, destinado à formação contínua de magistrados.

Tabela 44:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “tipologia das sessões”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Tipologia das sessões	“Sessões híbridas, em que os formandos podem fazer trabalho on-line, mas também têm sessões presenciais.”	DOC2-A; DOC2-B DOC3-A; DOC3-B DOC4-A; DOC5; DIR3
	“Videoconferências, desde que tenham qualidade técnica.”	DOC1-B; DOC4-B DOC4-A
	“Começar por uma formação presencial, que depois tivesse uma fase subsequente de formação a distância ou o inverso, ou ainda intercalar a formação presencial com a distância, antes de avançar, eventualmente, para um modelo mais puro de e-learning.”	DOC2-A; DOC2-B
	“As sessões presenciais servirão não só para os formandos se motivarem uns aos outros, mas também para conhecerem os outros formandos e o(s) docente(s) do curso e para permitir uma maior interação, debate, cooperação e partilha de experiências.”	DOC2-A; DOC2-B
	“As sessões presenciais são muito mais aliciantes ou então aquelas sessões em que os docentes se deslocam aos locais.”	DOC1-A; DOC1-B
	“Depende de qual é a melhor forma de chegar aos formandos.”	DOC1-A; DIR4
	“Fóruns e chats (apesar da resistência à comunicação e exposição escrita).”	DOC3-A; DOC3-B
	“Os fóruns e chats são possibilidades que em abstrato são válidas, contudo, têm que ser avaliados em função dos destinatários, dos temas e do curso que está em causa.”	DOC2-A; DOC2-B
	“Seria importante colher os ensinamentos e as boas práticas dos organismos que já utilizaram estas funcionalidades, nomeadamente da ERA e da Rede Europeia.”	DOC2-A; DOC2-B
	“A formação a distância é necessariamente complementar à formação presencial e não uma substituta.”	DOC2-A
	“Numa primeira abordagem é o regime híbrido, no futuro, será abandonar totalmente o presencial.”	DIR2
	“Sessões síncronas são uma possibilidade.”	DOC5
	“Fóruns dinâmicos (alimentado pelos docentes e por magistrados no terreno).”	DOC1-A
	“Fóruns, chats (em função das matérias e do público-alvo) tudo aquilo que a internet puder oferecer.”	DIR2
	“Todos os meios podem ser utilizados, a sua escolha vai depender das questões e matérias a serem tratadas.”	DIR4
	“Não é indispensável haver uma interação contínua ou sincronizada entre o utilizador e o fornecedor de serviços.”	DIR3

Em relação à tipologia de sessões desenvolvidas, os entrevistados consideram que estas podem prever sessões *on-line*, por exemplo, para a realização de trabalhos, mas também

sessões presenciais (DOC2-A; DOC2-B DOC3-A; DOC3-B DOC4-A; DOC5; DIR3), que deste modo, são consideradas mais aliciantes (DOC1-A; DOC1-B) e motivantes pelos magistrados, possibilitando que estes se conheçam uns aos outros, bem como aos docentes das ações de formação, a fim de proporcionar uma maior interação, debate, cooperação e partilha de experiências (DOC2-A; DOC2-B).

Na opinião dos inquiridos, as sessões *on-line* podem privilegiar momentos *on-line* síncronos e assíncronos, com recurso a videoconferências, *chats* e fóruns, respetivamente, apesar de poder haver uma eventual resistência à comunicação escrita, que é entendida como uma forma de exposição por parte dos magistrados (DOC3-A; DOC3-B). No entanto, seria útil que fosse assegurada a qualidade técnica das videoconferências, que na opinião destes ainda não está assegurada (DOC1-B; DOC4-B DOC4-A). Relativamente à dinamização deste tipo de sessões, os entrevistados consideram que podem ser utilizados fóruns e *chats*, na medida em que estas ferramentas são válidas, do ponto de vista abstrato. Partindo desta premissa, os inquiridos consideram ainda que no momento da sua utilização, deve ser considerado o perfil dos destinatários, as temáticas abordadas e as ações de formação em causa (DOC2-A; DOC2-B).

Segundo alguns entrevistados, uma das estratégias a utilizar ao nível da ambientação dos magistrados a este regime de formação, poderia ser, por exemplo, começar por uma ação de formação presencial, que depois tivesse uma fase subsequente no regime de formação a distância ou o inverso, ou então intercalar a formação presencial com a formação a distância, numa perspetiva prévia à adoção integral de um modelo mais puro de *e-learning* (DOC2-A; DOC2-B). Seria igualmente essencial, segundo a perceção destes inquiridos, colher os ensinamentos e as boas práticas de organismos análogos que já usaram estas funcionalidades, nomeadamente ao nível da REFJ e da ERA (DOC2-A; DOC2-B), a fim de aferir a sua utilização.

Estruturação e organização das ações de formação.

No que concerne a esta categoria, é fundamental entender, do ponto de vista dos inquiridos, qual é a melhor forma de organização e estruturação das ações de formação a distância, de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 45:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “estruturação e organização das ações de formação”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Estruturação e organização das ações de formação	“Organização de cursos em módulos de formação e módulos com uma estrutura temporal definida, permite manter os formandos todos nos mesmos assuntos e facilita a gestão e o cumprimento dos resultados.”	DOC2-A; DOC2-B
	“Módulos e sub-módulos, procurando uma maior sistematização dos conteúdos formativos.”	DOC3-A; DOC3-B
	“Módulos de formação, com subdivisão dos temas (no caso de ser um tema em que isso se aplique).”	DOC2-B
	“Grandes temas, tratados com um maior detalhe e com um maior pendor prático.”	DOC4-B
	“O que for mais conveniente.”	DOC5
	“Em temáticas, módulos (ligados entre si) e depois questões mais práticas.”	DIR2
	“Organização de módulos de formação em função das necessidades dos formandos (grupos mais ou menos pequenos de magistrados da mesma área de jurisdição ou até mesmo a nível individual).”	DIR2
	“A mais eficaz é aquela que funcionar.”	DIR4
	“Nem todas as temáticas e audiências são adequadas a todas as metodologias.”	DIR3

Tendo em conta a organização e estruturação das ações de formação a distância, os inquiridos consideram que estas devem ser organizadas em módulos de formação (DOC2-A; DOC2-B) e estes por sua vez em unidades de aprendizagem mais curtas, sub-módulos (DOC3-A; DOC3-B), com um intervalo temporal definido, de forma a permitir uma maior sistematização dos conteúdos e uma maior eficácia nos resultados de aprendizagem. Na opinião de alguns entrevistados, esta organização dos conteúdos em módulos de formação

deve ser efetuada de acordo com as necessidades dos magistrados (grupos mais ou menos pequenos de magistrados da mesma área de jurisdição, ou a nível individual) (DIR2), sendo que nem todas as metodologias são adequadas às diferentes temáticas e audiências (DIR3).

Duração das ações de formação.

Relativamente a esta categoria, é importante compreender do ponto de vista dos participantes, qual é a carga horária total prevista para uma ação de formação a distância, no âmbito do modelo pedagógico concebido.

Tabela 46:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “duração das ações de formação”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Duração das ações de formação	“Vai depender muito das matérias e dos objetivos e do público-alvo.”	DOC3-A; DOC3-B; DOC4-B; DOC5
	“Os cursos não devem exigir mais do que 1 ou 2 horas semanais.”	DOC2-A; DOC2-B
	“Dois meses, um no mínimo.”	DOC1-A; DOC1-B
	“Tem que haver alguma flexibilidade nos módulos, para melhor compatibilizar os formandos com as suas próprias obrigações.”	DOC2-A
	“Evitar os cursos longos.”	DOC3-A
	“Duração média.”	DIR3
	“Um mês.”	DOC4-A
	“Depende das temáticas.”	DIR2
	“O modelo é adaptado aquilo que inicialmente se pretende (maior aprofundamento das matérias, menos oradores; menos aprofundamento das matérias, mais oradores) .”	DIR4

De acordo com os testemunhos dos inquiridos, a duração das ações de formação poderá ser ajustável dependendo do tipo de conteúdos formativos, dos objetivos pedagógicos e do público-alvo (DOC3-A; DOC3-B; DOC4-B; DOC5). Contudo, há entrevistados que consideram que a formação deve ter uma duração mínima de um mês (DOC1-A; DOC1-B)

com uma ou duas horas de formação por semana (DOC2-A; DOC2-B), de modo a evitar os cursos demasiado longos (DOC3-A) e que requeiram muito tempo semanal.

Estratégias e práticas pedagógicas.

No que se refere a esta categoria, pretende-se identificar quais são, do ponto de vista dos participantes, as principais estratégias pedagógicas a utilizar, bem como o tipo de atividades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas.

Tabela 47:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “estratégias e práticas pedagógicas”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Estratégias e práticas pedagógicas	“Adaptação do que é feito na formação presencial para a formação a distância (por exemplo: trabalhos em grupo, questionamento e interação, troca de experiências profissionais).”	DOC5
	“Procura-se muito a interatividade, através da utilização de ferramentas de comunicação a distância.”	DOC2-A
	“Gravar sessões de formação inicial, que tenham conteúdos úteis para a formação contínua.”	DOC1-A
	“Utilização de vídeos é interessante e cativa a audiência.”	DOC1-A
	“Apostar em oradores de excelência.”	DOC3-B
	“A mensagem tem que ser eficaz e apelativa.”	DOC3-B
	“Colocação de questões e de alguma estratégia que permita a interação e o desenvolvimento de conteúdos de forma mais apelativa.”	DOC3-B
	“Divulgação de materiais pedagógicos.”	DOC3-A
	“Gravações, entrevistas, role playing.”	DOC4-A
	“Experiências de discurso direto, análise de jurisprudência, estudos.”	DOC4-B
	“Utilização do e-mail para a colocação de questões por parte dos formandos aos docentes.”	DIR2
	“Utilização de casos práticos, ações práticas simuladas, simulações role playings, “lógica dos argumentos contra e a favor”, trabalhos de análise e interpretação da lei.”	DIR2
	“Utilização de uma música, pedaço de um filme, de um poema, de uma peça de teatro para tornar a aprendizagem mais lúdica e atrativa.”	DIR2
	“Grande desafio é a criatividade e originalidade do formador.”	DIR2
	“A realização de um fórum, de recolha de questões ou a transmissão prévia de casos práticos para discutir determinada legislação.”	DIR3
	“Não é indispensável haver uma interação contínua ou sincronizada entre o utilizador e o fornecedor de serviços.”	DIR3

Através da análise aos dados expressos na tabela 47, pode-se constatar que segundo a opinião dos entrevistados, as estratégias e práticas pedagógicas a adotar devem procurar promover a interação através de trabalhos de grupo, da técnica do questionamento, da discussão e troca de experiências profissionais, com recurso a ferramentas de comunicação a distância (DOC2-A). Paralelamente, na perspectiva de outros inquiridos, podem ser utilizados outro tipo de recursos, nomeadamente, casos práticos, ações práticas simuladas, *role playings*, trabalhos de análise e interpretação da lei (DIR2), gravações, entrevistas (DOC4-A), experiências de discurso direto, estudos, análise de jurisprudência (DOC4-B), músicas, filmes, poemas, peças de teatro, a fim de tornar a aprendizagem mais lúdica e atrativa (DIR2), sendo que a criatividade e a originalidade dos docentes são o grande desafio.

Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos.

Relativamente a este item pretende-se compreender, segundo a opinião dos participantes, que tipo de ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos é que podem ser utilizados na formação a distância de magistrados, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz por um lado, e mais atrativo, por outro.

Tabela 48:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos	“Fóruns, chat.”	DOC5
	“Novas soluções adaptadas à utilização de outros dispositivos eletrônicos (por exemplo: tablets ou telemóveis).”	DOC5
	“E-books, vídeos, imagem, som.”	DOC2-A
	“Powerpoints e prezis apelativos e criativos.”	DIR2
	“Criação de fóruns que vão sendo alimentados pelos docentes, com questões e dúvidas que vão sendo colocadas pelos formandos.”	DIR4
	“Todas aquelas que estão disponíveis: aquelas que o Ministério da Justiça e as entidades parceiras disponibilizam e que o CEJ consegue através da sua própria capacidade.”	DIR4
	“Vídeos gravados pelo CEJ (com a parceria da Justiça TV e FCCN), utilização do skype para formações com o estrangeiro.”	DIR4
	“Todos os instrumentos técnicos são utilizáveis sem nenhuma restrição, desde que sejam cumpridos os objetivos.”	DIR4
	“Necessidade de recursos humanos para operar os meios técnicos.”	DIR4

Do ponto de vista da perceção dos diferentes intervenientes, há a destacar diversas ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos que podem ser mobilizados para a formação contínua de magistrados, nomeadamente, a criação de fóruns e *chats*, a serem alimentados pelos docentes, com questões e dúvidas que vão sendo colocadas pelos formandos (DOC5; DIR4).

Paralelamente e segundo a opinião de outros inquiridos, de uma maneira geral, podem ser utilizados todos os instrumentos técnicos disponíveis, desde que sejam cumpridos os objetivos inerentes à formação (DIR4), nomeadamente, vídeos gravados pelo CEJ (através de parcerias com a *Justiça TV* e a *FCCN*), *Skype*, para formações desenvolvidas no estrangeiro (DIR4), *e-books*, imagens, sons (DOC2-A), *PowerPoint* e *Prezi* apelativos e criativos (DIR2) ou outras soluções adaptadas a plataformas *mobile* (DOC5).

Mecanismos de avaliação e monitorização.

No que se refere a esta categoria é nosso objetivo perceber, do ponto de vista dos intervenientes, quais são os mecanismos de avaliação e de monitorização do processo formativo, mais adequados para aferir a aprendizagem dos formandos, bem como a eficácia e qualidade do próprio ciclo formativo.

Tabela 49:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “mecanismos de avaliação e monitorização”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Mecanismos de avaliação e monitorização	“Ao nível da avaliação dos formandos, os magistrados não iriam aceitar muito bem essa ideia, poderia afastá-los e constrangê-los, ainda mais num contexto de formação contínua.”	DOC1-A; DOC1-B; DOC2-A; DOC2-B
	“É fundamental o feedback dos formandos em relação às ações de formação (o que está a ser bem ou mal feito).”	DOC1-B; DOC3-B; DOC4-B
	“Criação de um sistema de avaliação facultativo talvez tivesse mais adesão do que um obrigatório.”	DOC1-B; DOC3-A; DOC3-B
	“No Inglês, no final de cada módulo os formandos têm um trabalho (corrigido pela docente) ou um quizz (em que o Moodle dá o feedback imediato das respostas certas ou erradas) para ver se atingiram os objetivos pretendidos.”	DOC5
	“Faz todo o sentido que os formandos se possam pronunciar sobre a utilidade e qualidade da formação.”	DOC2-A
	“A avaliação só faria sentido se houvesse uma certificação associada que contasse para efeitos de progressão na carreira.”	DOC2-B
	“Fornecimento de créditos pela formação para efeitos curriculares.”	DOC1-B
	“Havendo avaliação, tem que haver uma disponibilização total dos conteúdos formativos.”	DOC1-B
	“Deveriam existir mecanismos de autoavaliação para os magistrados.”	DOC3-A
	“Era importante obter-se o feedback do real impacto que a formação tem na vida profissional dos magistrados.”	DOC4-A
	“Os magistrados já são avaliados através das inspeções.”	DOC4-B
	“Na Rede os cursos têm avaliação mas é mais para feedback do próprio formando.”	DOC4-A
	“Avaliação externa (efetuada por especialistas da área do Direito) dos materiais formativos (qualidade científica e profissional).”	DIR1
	“A avaliação dos cursos e dos materiais formativos é feita através de um inquérito aos formandos.”	DIR1
	“Todo o processo tem que ser monitorizado (avaliação da satisfação e avaliação dos próprios docentes) .”	DIR2
	“Era importante que as ações de formação e os próprios destinatários (em algumas ações de formação) fossem avaliados.”	DIR4
	“Seria importante haver avaliação externa, para que os próprios Conselhos tenham noção da eficácia da formação.”	DIR4
	“O que é impossível fazer, é saber qual é o aproveitamento real da ação de formação para o desempenho profissional de um sujeito em concreto.”	DIR3

De acordo com a opinião dos entrevistados, e como se pode constatar através dos seus testemunhos, existe alguma divergência entre os diferentes participantes relativamente à implementação de mecanismos de avaliação da aprendizagem dos formandos. Para alguns inquiridos, este tipo de avaliação não seria muito bem aceite pelo público-alvo, podendo mesmo potenciar o afastamento destes relativamente à aprendizagem *on-line* (DOC1-A; DOC1-B; DOC2-A; DOC2-B). Para outros inquiridos, esta avaliação só faria sentido se tivesse uma certificação associada que contasse para efeitos de progressão na carreira (DOC2-B), tendo sido salientado que os magistrados já são avaliados através das inspeções (DOC4-B). Por outro lado, outros entrevistados consideram que seria importante que os magistrados fossem avaliados em algumas ações de formação (DIR4). Paralelamente, foi ainda referido por alguns participantes que a criação de um sistema de avaliação da aprendizagem dos formandos de natureza facultativa, e não obrigatória, provavelmente poderia garantir uma maior adesão por parte destes. Um outro inquirido referiu ainda que deveriam existir mecanismos de autoavaliação da aprendizagem dos formandos, de modo a que estes pudessem verificar o seu nível de aprendizagem em relação aos conteúdos formativos (DOC3-A). A título de exemplo, um dos intervenientes referiu que os cursos desenvolvidos pela REFJ possuem avaliação, contudo, esta é mais para *feedback* do próprio magistrado (DOC4-A).

No que se refere à avaliação da satisfação/reação da formação, parece consensual por parte dos vários inquiridos que esta é essencial para o processo formativo como forma de garantir a satisfação dos padrões de qualidade existentes ao nível das ações de formação. Neste sentido, os diferentes inquiridos consideram que é essencial a recolha de *feedback* dos formandos em relação à forma como se desenvolvem as várias ações de formação (DOC1-B; DOC3-B; DOC4-B), fazendo todo o sentido que estes se possam pronunciar sobre a utilidade e qualidade da formação (DOC2-A). Na opinião destes, todo o processo tem que ser

monitorizado, quer a nível da avaliação da satisfação, quer a nível da avaliação efetuada aos próprios docentes (DIR2) ou até mesmo ao nível dos diferentes materiais formativos (DIR1). No CEJ esta avaliação já é efetuada através da aplicação de um questionário *on-line* aos formandos, no final de cada ação de formação (DIR1).

Em relação à avaliação da eficácia e do impacto da formação, que é efetuada após a conclusão da ação de formação, os inquiridos consideram que seria importante haver uma avaliação externa por parte dos respetivos CS para aferirem a eficácia da formação (DIR4), e que se procurasse também obter o *feedback* do real impacto que a formação tem na vida profissional dos magistrados (DOC4-A). Porém, um dos entrevistados referiu que é impossível saber qual é o aproveitamento real de uma ação de formação no desempenho profissional de um formando em concreto (DIR3).

Tipologia das ações de formação.

Em relação a esta categoria, é necessário compreender quais são as ações de formação mais adequadas para poderem ser desenvolvidas a distância, de acordo com a tipologia de ações de formação utilizada pelo CEJ (colóquios, seminários, cursos de especialização, *workshops*, cursos *on-line*).

Tabela 50:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “tipologia das ações de formação”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Tipologia das ações de formação	“O workshop será o menos indicado.”	DOC3-A; DOC3-B
	“Não mais do que dois/três meses.”	DOC2-A; DOC2-B
	“Os cursos de especialização e os cursos intensivos são os mais adequados (dado o tempo disponível para abordar de uma forma mais focada as temáticas).”	DOC3-A; DOC3-B
	“Cursos de especialização, em determinadas temáticas (temas muito específicos e períodos curtos).”	DOC4-A; DOC4-B
	“Numa fase inicial de experimentação deveriam ser ações mais pequenas e mais condensadas no tempo.”	DOC2-B
	“Conferências e seminários (através de videoconferência), workshops (descentralização, através de sessões presenciais), matérias que não exijam muita especialização, muitos conhecimentos a nível prático (cursos de e-learning).”	DOC1-B
	“Vai depender dos conteúdos formativos a transmitir e dos formadores.”	DIR1
	“Cursos mais pequenos, workshops, grupos de trabalho, para a resolução de casos práticos (organizados pelos formadores ou formandos).”	DIR2
	“Os grandes temas, cursos de especialização são mais difíceis.”	DIR2
	“Começar pelos cursos mais pequenos (sessões de um dia), mais focalizadas num tema específico.”	DIR2
	“A modalidade de formação a distância tem que ser testada em todas as tipologias de ações que o CEJ tem.”	DIR4

Através da análise aos dados expressos na tabela 50, pode-se constatar que segundo a opinião dos entrevistados, as ações mais indicadas para desenvolver através deste regime de formação a distância, são os cursos de especialização e os cursos intensivos, dado o tempo que disponibilizam para abordar de uma forma mais detalhada as diferentes temáticas (DOC3-A; DOC3-B; DOC4-A; DOC4-B).

Em oposição, as ações menos indicadas para desenvolver em *b-learning* são, na perspetiva dos inquiridos, os *workshops* (DOC3-A; DOC3-B), pela sua natureza mais prática.

Todavia, pode-se constatar através dos testemunhos dos participantes que as opiniões destes divergem neste ponto, na medida em que há entrevistados que consideram que as

ações de formação menos adequadas são aquelas relativas aos grandes temas ou aos cursos de especialização (DIR3), ao passo que as mais adequadas, são os cursos mais pequenos, ou os *workshops*, no qual permitem a constituição de grupos de trabalho (organizados pelos docentes ou pelos formandos), direcionados para a resolução de casos práticos (DIR2).

Porém, outros inquiridos referiram que a adequação das ações de formação a este regime de formação a distância irá depender muito dos conteúdos formativos a transmitir e dos docentes (DIR1), sendo que este regime de formação deveria ser testado em todas as tipologias de ações de formação (DIR4) disponibilizadas pelo CEJ.

Modelos a adotar.

Relativamente a este item é necessário perceber, segundo a opinião dos intervenientes, se existe conhecimento sobre modelos de formação adotados por outras escolas de formação de magistrados, a nível internacional, que possam ser adaptados à realidade da magistratura portuguesa.

Tabela 51:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “modelos a adotar”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Modelos a adotar	“A nível do Inglês, existem outras escolas com cursos de Inglês (b-learning), como é o caso da República Checa e a EJTN também disponibiliza cursos em e-learning.”	DOC5
	“Os cursos do Conselho da Europa (que têm uma sessão presencial no início, a meio e no final do curso).”	DOC2-A
	“O modelo da ERA é aquele mais conhecido e os cursos da Edx (cursos de especialização de diversas universidades).”	DOC3-B
	“A Rede tem uma série de materiais produzidos.”	DOC3-A
	“Acompanhamento da inovação por parte de outras instituições, nomeadamente da Rede Europeia de Formação Judiciária.”	DIR1
	“As práticas de workshop estão mais desenvolvidas noutras escolas europeias e isso poderia ser mais transferido para o CEJ.”	DIR4
	“Os cursos de e-learning da Academia de Direito Europeu, da ERA são os melhores.”	DIR3

Do ponto de vista da perceção dos diferentes intervenientes, existem alguns modelos de referência a nível internacional que devem ser tidos em consideração, nomeadamente, os cursos da REFJ (DIR1; DOC5), os cursos em *b-learning* desenvolvidos pelo Conselho da Europa, (DOC2-A) e os cursos em *e-learning* da ERA (DIR3; DOC3-B) que, do ponto de vista da opinião de um dos inquiridos, são considerados os melhores.

No que se refere ainda a este item, um dos entrevistados referiu que a implementação de *workshops* está a ser mais adotada por outras escolas europeias, sendo que esta estratégia poderia ser mais potenciada pelo CEJ (DIR4).

Equipa de formação.

No que se refere a este item, é fundamental compreender como é que, do ponto de vista dos diferentes entrevistados, deve ser composta a equipa responsável pela conceção e condução de ações de formação a distância, bem como que características e requisitos (pedagógicos, técnicos e profissionais) devem estar associados a um formador responsável pelo desenvolvimento de ações de formação neste regime.

Tabela 52:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “equipa de formação”

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
Equipa de formação	“A qualidade dos formadores, dos grandes professores e investigadores é fundamental.”	DIR1; DIR2; DIR3
	“Bom comunicador, com boa dicção, audível, que goste e saiba transmitir conteúdos de forma apelativa, simpático, empático, acolhedor, bom técnico na escrita.”	DOC3-A; DOC3-B
	“Docentes, especialistas externos em matérias específicas (coordenadores, tutores, conselheiros, assessores), especialistas para a produção de conteúdos e para a criação de cursos em e-learning.”	DOC3-A; DOC3-B
	“A presença de outros técnicos, de outras áreas do saber.”	DOC4-A; DOC4-B
	“Um formador, com o apoio do Departamento da Formação e da Divisão de Informática.”	DOC5

Tabela 53:

Testemunhos da direção e docentes relativos à categoria “equipa de formação”
(continuação)

Categoria	Testemunhos	Entrevistado
	“O CEJ trabalha com equipas mínimas, um ou dois docentes da jurisdição (que organizam toda a ação de formação), convidados externos (professores universitários, magistrados ou advogados).”	DOC2-B
	“Criação de uma equipa interna, com um Departamento de Multimédia, que pudesse dar resposta às exigências que se fazem sentir.”	DOC2-A
	“Depende das matérias. Mas podia haver tutores e especialistas na matéria.”	DOC1-A
	“Tem que haver um núcleo de pessoas que tem acesso à informação e que pode tomar decisões em relação às mesmas.”	DIR1
	“Formadores adequados e depois construir uma equipa ao nível editorial e da multimédia e informática (produção de conteúdos).”	DIR1
	“Um coordenador (que coordenasse o ensino a distância), docentes (capazes de elaborar os conteúdos), formadores externos (para temáticas mais específicas) e uma equipa técnica (que faça chegar a mensagem o melhor possível).”	DIR2
	“É necessária a articulação e interligação com todos os departamentos do CEJ (quantas pessoas, quais as temáticas, quais os meios técnicos e humanos disponíveis).”	DIR4
	“Deve haver articulação entre quem concebe a formação e quem a põe em prática.”	DIR4
	“Um bom formador a escrever (tem que dominar muito bem o tema e tem que distinguir o que é acessório e essencial), um bom formador presencial e um bom formador de e-learning.”	DIR3
	“Não são necessárias aptidões especiais para fazer um curso on-line.”	DOC5
	“Os docentes precisavam de formação para perceber como é que se constrói um modelo de formação a distância.”	DOC2-B
	“O CEJ não está em condições de definir um perfil de formador, se calhar pode-se falar é no desenvolvimento de competências (porque não existem muitas pessoas disponíveis).”	DOC2-A
	“Dinâmico, aberto a novidades, atento, com empatia, capacidade de lidar com pessoas, seriedade e humildade.”	DOC1-A
	“Capacidade de adaptação e para lidar com imprevistos.”	DOC1-B
	“Domínio do conhecimento científico.”	DIR1
	“Disponível, curioso, humilde, honesto, responsável, ter consciência das suas limitações, ter qualidade de dicção, ter boa colocação de voz, qualidades necessárias a qualquer magistrado.”	DIR2
	“Competência técnica e estar por dentro dos conteúdos, competência comunicacional (formação presencial).”	DIR4

No que se refere à composição da equipa de formação responsável pela planificação, conceção e desenvolvimento de ações de formação a distância, segundo a perceção dos entrevistados esta deve ser constituída por uma equipa multidisciplinar, composta por docentes, especialistas externos nas diversas áreas jurisdicionais (para conteúdos mais específicos), técnicos de diferentes áreas do saber (DOC4-A; DOC4-B), especialistas ao nível editorial (DIR1), de informática e multimédia (DOC2-A; DIR1), mais concretamente para a produção de conteúdos e da criação de cursos em *e-learning* (DOC3-A; DOC3-B). É acrescentado ainda um coordenador pedagógico, responsável pela componente da formação a distância (DIR2).

Foi ainda referido por parte dos inquiridos que é essencial que seja assegurada a articulação e interligação entre todos os elementos ou departamentos do CEJ (DIR4), nomeadamente, que haja uma articulação entre quem concebe a formação e quem a põe em prática em ambiente *on-line* (DIR4).

No que se refere ao perfil do formador os entrevistados consideram que este deve possuir qualidades técnicas e científicas (ao nível dos conteúdos formativos), competências comunicacionais, competências relacionais e competências pedagógicas. Segundo estes, assegurar a qualidade dos formadores é fundamental (DIR1; DIR2; DIR3). Paralelamente e do ponto de vista da opinião dos entrevistados, os formadores devem ser bons comunicadores, devem possuir boa dicção e boa colocação de voz (DIR2), o que remete para os conteúdos vídeo e as *Web* conferências, e ainda possuir boas competências na componente escrita de forma a transmitir os conteúdos formativos de uma forma eficaz, apelativa e motivadora, nomeadamente aqueles que assumem formato escrito (DOC3-A; DOC3-B). Em termos pessoais estes formadores devem do ponto de vista dos participantes, ser detentores de determinadas características intrínsecas, nomeadamente, simpatia, empatia (DOC3-A; DOC3-B), honestidade, humildade, seriedade, dinamismo, curiosidade, abertura a novidades (DIR2;

DOC1-A), ter capacidade de adaptação e para lidar com imprevistos (DOC1-B) e capacidade para lidar com as pessoas (DOC1-A) em ambiente *on-line*.

Síntese conclusiva.

Neste contexto, é de ressaltar que o levantamento da informação efetuada junto dos diferentes agentes envolvidos permitiu: i) compreender de forma mais aprofundada quais são as necessidades e interesses da direção e docentes e por outro, aferir da pertinência e utilidade da concepção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, cuja solução mais adequada parece ser o regime híbrido, para a formação contínua de magistrados, percebendo que características é que este modelo deve ter, de forma a responder às efetivas expectativas e necessidades.

Assim, foi possível obter um *corpus* de dados muito útil para a presente investigação, que permitiu compreender que existe uma diversidade de opiniões em relação ao modo como os diferentes participantes percebem a formação a distância, bem como a sua futura implementação.

Deste modo, os dados recolhidos nas entrevistas, realizadas individualmente e em coletivo, aos elementos da direção e aos docentes, podem ser agrupados num total de 14 categorias e 10 subcategorias, todas elas relacionadas entre si.

Assim, como se pode constatar através da tabela abaixo apresentada (tabela 54), são referidas como dimensões de análise as seguintes e com as respetivas frequências, calculadas com base na incidência das respostas dos entrevistados:

Tabela 54:

Frequências relativas às diferentes categorias de análise das entrevistas individuais e coletivas

Categoria	Frequência
1. Pertinência e utilidade	27
2. Viabilidade	14
3. Objetivos estratégicos	19
4. Diretivas superiores	10
5. Expetativas e resultados esperados	21
6. Necessidade de implementação e relação dos magistrados com a modalidade de formação a distância	22
6.1 Utilização da plataforma <i>Moodle</i>	8
6.2 Promoção de ações de formação	5
7. Vantagens e benefícios da implementação	27
8. Desvantagens e dificuldades da implementação	31
9. Mudanças e desafios	26
10. Estratégias e orientações pedagógicas	25
11. Etapas e processos	9
12. Potencialidades das TIC	8
13. Caraterísticas do modelo	11
13.1 Tipologia das sessões	31
13.2 Estruturação e organização das ações de formação	11
13.3 Duração das ações de formação	14
13.4 Estratégias e práticas pedagógicas	15
13.5 Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos	9
13.6 Mecanismos de avaliação e monitorização	25
13.7 Tipologia das ações de formação	16
13.8 Modelos a adotar	7
14. Equipa de formação	27
Total	418
Média global	17,42
Desvio-Padrão Global	8,39

Após a análise à tabela acima apresentada (tabela 54), pode-se referir que as dimensões de análise que apresentam uma maior frequência¹⁵ de enunciados referem-se às

¹⁵ Neste sentido, entendem-se como dimensões de análise elevadas ou relevantes, aquelas que são superiores a uma média mais um desvio-padrão, ou seja, igual ou superior a 25,8 (17,42 + 8,39).

categorias inerentes às desvantagens e dificuldades da implementação (31) de um modelo pedagógico de formação a distância, à tipologia das sessões formativas (31), à pertinência e utilidade (27) da concepção e desenvolvimento de um modelo pedagógico que privilegie este regime de formação, às vantagens e benefícios da sua implementação (27), à constituição da equipa de formação (27) responsável pela concepção e desenvolvimento de ações de formação a distância e às mudanças e desafios (26) inerentes à implementação deste modelo.

Pelas suas elevadas frequências face às restantes categorias, pode-se deduzir que estas merecem uma atenção específica no que respeita à construção deste modelo pedagógico de formação a distância, dadas as suas características.

Em oposição, as categorias de análise que apresentam uma menor frequência relacionam-se com a promoção de ações de formação (5), com os modelos adotados (7) por outras escolas de formação de magistrados, a nível internacional, com a utilização da plataforma *Moodle* (8) e com as potencialidades das TIC (8).

Assim e tendo por base as dimensões de análise anteriormente indicadas, apresenta-se de forma sumariada as principais conclusões encontradas na análise às respostas recolhidas junto dos participantes:

1. Pertinência e utilidade – de forma geral os agentes envolvidos consideram pertinente a concepção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, considerando que este se constitui como uma ferramenta útil para a formação contínua de magistrados (reduzindo a deslocação e o combate à dispersão geográfica dos magistrados).
2. Viabilidade – a concepção e o desenvolvimento de um modelo desta natureza é viável, contudo do ponto de vista dos entrevistados, têm que ser salvaguardadas as especificidades associadas a este público-alvo.

3. Objetivos estratégicos – os principais objetivos sinalizados como devendo estar associados à implementação de um modelo de formação a distância prendem-se com o facto deste permitir formar um maior número de magistrados, de acordo com as suas necessidades e preocupações efetivas, reduzir os custos associados às deslocações, bem como permitir uma mais rápida atualização dos conteúdos científicos, através da oferta de um conjunto diversificado de recursos, os quais podem em si ser mais facilmente reutilizáveis.
4. Diretivas superiores – apesar de alguns entrevistados referirem que não existem formalmente diretivas superiores no que à formação *on-line* diz respeito, encontram-se orientações por parte da REFJ, no sentido da implementação deste regime de formação, tendo já a ERA vindo a desenvolver cursos em *e-learning*.
5. Expetativas e resultados esperados – as expetativas e resultados esperados encontram-se relacionados com o acesso das pessoas às ações de formação e aos conteúdos formativos, bem como à adoção de um modelo de formação a distância prático, que vá ao encontro das necessidades e dificuldades dos magistrados, atingindo, de forma eficaz, um maior número de profissionais.
6. Necessidade de implementação e relação dos magistrados com a modalidade de formação a distância – tendo em conta as experiências já vivenciadas no domínio da formação a distância, os magistrados encontram-se, de uma maneira geral, satisfeitos com este regime de formação. Referem como necessidades que suportam a pertinência dessa implementação, questões como a complexidade da vida jurídica (atualização permanente das matérias legais), bem como o alargamento da oferta formativa a outros magistrados dos países de língua oficial portuguesa.
 - 6.1. Utilização da plataforma *Moodle* – a este nível os entrevistados consideram que a plataforma *Moodle* é de fácil utilização e permite interatividade, no entanto,

referiram que existem alguns problemas associados à incompatibilidade da plataforma com alguns *browsers*. Mencionaram igualmente que poderia ser efetuada a atualização da mesma para uma versão mais recente, sendo assim facilitado o uso de algumas das suas funcionalidades. No que se refere às competências a desenvolver pelos docentes, estes gostariam de desenvolver mais algumas competências a nível informático.

- 6.2. Promoção de ações de formação – os entrevistados a este nível referiram que seria importante o desenvolvimento de um “Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores”, bem como de algumas noções acerca do regime de formação a distância.
7. Vantagens e benefícios da implementação – as principais vantagens e benefícios associados à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância são o acesso ao conhecimento de quem está impossibilitado de se deslocar e de fazer formação, a possibilidade de uma gestão mais flexível do tempo pessoal e profissional dos magistrados, a oportunidade de articulação com outras instituições e a adaptação do modelo pedagógico existente ao nível da formação de magistrados, a outras instituições judiciárias nacionais e internacionais.
8. Desvantagens e dificuldades da implementação – a este nível os entrevistados referiram que as principais desvantagens e dificuldades, estão relacionadas com a questão da diminuição da interação e da comunicação proporcionada entre formandos e docentes e com a capacidade de controlo eficaz relativa à participação destes formandos nas respetivas ações de formação e com o próprio processo de avaliação dos mesmos.
9. Mudanças e desafios – as principais mudanças e desafios sinalizados prendem-se com o aumento da oferta formativa proporcionada a outras escolas de formação de

magistrados e com a complementaridade ao atual modelo de formação existente, com a articulação com os CS ao nível dos requisitos administrativos necessários às dispensas de serviço dos magistrados para efeitos de frequências nas ações de formação a distância, com a diminuição dos problemas técnicos, bem como com a existência de recursos humanos e tecnológicos eficazes e eficientes.

10. Estratégias e orientações pedagógicas – os entrevistados consideram que deve ser privilegiado o modelo adotado nos *workshops*, numa perspetiva de potenciar a interação e o envolvimento dos formandos nas ações de formação. No que se refere aos conteúdos formativos, os participantes consideram que deve haver uma grande preocupação com a qualidade científica e técnica dos mesmos.
 11. Etapas e processos – os entrevistados distinguem fases de planeamento, conceção e desenvolvimento das ações de formação a distância.
 12. Potencialidades das TIC – os agentes envolvidos sinalizam essencialmente vantagens associadas à possibilidade de combinar recursos ou formatos diferentes, permitindo deste modo, a disseminação ilimitada da informação e a comunicação das pessoas com o mundo.
 13. Características do modelo – os entrevistados referem que as características do modelo dependem do tipo de informação a ser transmitida, da formação a realizar, da jurisdição e dos destinatários, entendendo que não haverá porém um modelo ideal, único, que seja capaz de dar resposta a todas as necessidades e particularidades do público e das temáticas.
- 13.1. Tipologia de sessões – em relação à tipologia de sessões desenvolvidas, os entrevistados consideram que as sessões podem prever sessões presenciais, mas também momentos *on-line* síncronos e assíncronos.

- 13.2. Estruturação e organização das ações de formação – relativamente à forma de organização e de estruturação das ações de formação, os entrevistados consideram que estas devem ser estruturadas em módulos de formação, e estes por sua vez em unidades de aprendizagem mais curtas (sub-módulos), de forma a permitir uma maior sistematização dos conteúdos e uma maior eficácia na aquisição dos resultados de aprendizagem.
- 13.3. Duração das ações de formação – no que respeita à duração das ações de formação, os entrevistados consideram que esta depende do tipo de conteúdos formativos, dos objetivos pedagógicos e do público-alvo. Contudo, há entrevistados que consideram que a formação deve ter uma duração mínima de um mês, com uma ou duas horas de formação por semana.
- 13.4. Estratégias e práticas pedagógicas – no que respeita a esta categoria, os inquiridos consideram que devem ser utilizadas metodologias essencialmente práticas, que fomentem a participação e interação dos participantes.
- 13.5. Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos – de forma a tornar a aprendizagem, por um lado mais atrativa e apelativa, e por outro, mais eficaz do ponto de vista pedagógico, os entrevistados referem que devem ser utilizados diferentes recursos, nomeadamente: fóruns, *chats*, vídeos, *Skype*, *Powerpoint*, *Prezi*, *e-books*, entre outros.
- 13.6. Mecanismos de avaliação e monitorização – os entrevistados consideram fundamental o desenvolvimento de mecanismos de avaliação da satisfação da formação, visando o eventual desenvolvimento de melhorias nas ações de formação. Contudo, em relação à avaliação da aprendizagem dos formandos, com cariz obrigatório, consideram que esta poderia ter um efeito constrangedor e de afastamento destes relativamente à aprendizagem *on-line*. Porém, os

inquiridos consideram útil a existência de mecanismos de autoavaliação dos formandos, para que estes possam aferir o nível de conteúdos assimilados. Em relação à avaliação do impacto da formação, os inquiridos consideram igualmente que seria importante haver uma avaliação externa (por parte dos CS), no sentido de verificarem a eficácia do desenvolvimento destas ações de formação na prática profissional dos magistrados.

13.7. Tipologia das ações de formação – os inquiridos consideram que as ações de formação mais indicadas para desenvolver através deste regime de formação são os cursos de especialização (duração de 3 a 5 dias) e os cursos intensivos (de duração variável), ao passo que as ações de formação menos indicadas são os *workshops* (1 dia).

13.8. Modelos a adotar – são referenciados pelos entrevistados, como exemplos de referência, os modelos adotados pela REFJ, pela ERA e pelo Conselho da Europa.

14. Equipa de formação – sinalizam a vantagem de uma equipa multidisciplinar, composta por docentes, técnicos de diferentes áreas do saber, especialistas externos nas diferentes áreas jurisdicionais, especialistas para produção de conteúdos e para a criação de cursos em *b-learning*. No que se refere ao perfil do formador os entrevistados consideram que este deve possuir qualidades técnicas e científicas ao nível dos conteúdos formativos, competências comunicacionais, competências relacionais e competências pedagógicas.

Fase 2 – Entrevista focus-group

A realização deste focus-group tinha como objetivo efetuar uma análise transversal à proposta preliminar de modelo pedagógico de formação a distância (versão 0) concebido para

a formação contínua dos magistrados portugueses, tendo-se para o efeito constituído um painel de especialistas, composto por pessoas de diferentes áreas e com experiências profissionais diversificadas.

Tendo em conta as categorias inventariadas, de acordo com o levantamento da informação efetuada junto dos diferentes atores envolvidos, estas permitiram por um lado, i) aferir da pertinência e utilidade da conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, para a formação contínua de magistrados, ii) perceber que características é que este modelo deve ter, de forma a responder às efetivas expectativas e necessidades deste público-alvo, e por outro, iii) compreender de forma mais aprofundada quais as reais necessidades e interesses dos magistrados.

Relativamente à análise de conteúdo efetuada à transcrição da entrevista (Anexo M – Matriz de análise de conteúdo da entrevista focus-group), foi possível organizar a informação de acordo com um conjunto de categorias, decorrentes das dimensões de análise evidenciadas no guião concebido para a realização e dinamização deste focus-group.

Deste modo, a tabela que a seguir se apresenta (tabela 55) indica globalmente essa estrutura categórica e a respetiva explicitação do seu conteúdo:

Tabela 55:

Grelha de análise e de organização do material recolhido na entrevista focus-group

Categoria	Explicitação
1. Viabilidade	Define os requisitos e os aspetos a ter em conta ao nível da conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância
2. Objetivos estratégicos	Identifica as principais finalidades e propósitos inerentes à implementação do regime de formação a distância na formação contínua dos magistrados
3. Necessidades formativas	Refere as principais necessidades relativamente à implementação do regime de formação a distância na formação contínua de magistrados
4. Vantagens e benefícios da implementação	Menciona as principais vantagens e aspetos potenciadores da implementação do regime de formação a distância no contexto da formação de magistrados
5. Estratégias e orientações pedagógicas	Carateriza os principais aspetos e pressupostos pedagógicos a ter em conta na conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância
6. Caraterísticas do modelo	Identifica as caraterísticas essenciais inerentes a um modelo pedagógico de formação a distância, no domínio da formação contínua de magistrados
7. Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos	Menciona o tipo de recursos tecnológicos e pedagógicos a utilizar, de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz
8. Mecanismos de avaliação e monitorização	Identifica os mecanismos de avaliação e de monitorização da formação de magistrados (avaliação da aprendizagem, avaliação da reação/satisfação, avaliação do impacto), mobilizados para aferir a aprendizagem dos formandos
9. Tipologia das ações de formação	Enuncia as ações de formação mais e menos indicadas para serem desenvolvidas a distância, de acordo com a tipologia de ações de formação existente (colóquios, seminários, cursos de especialização, <i>workshops</i> , cursos <i>on-line</i>)
10. Infraestruturas e condições do local de trabalho dos magistrados	Identifica as infraestruturas e condições relativas aos locais de trabalho dos magistrados a fim de se poderem desenvolver ações de formação a distância
11. Alocação do tempo profissional para formação	Refere os principais aspetos relativos à alocação do tempo profissional dos magistrados para efeitos de frequência de ações de formação a distância

Neste âmbito, convém apenas salientar que, devido à transversalidade das questões e dos objetivos do estudo, em algumas situações as questões de investigação foram agrupadas numa mesma análise, ou abordadas em conjunto, de forma a manter o fio condutor entre as partes.

Assim e tendo por base as categorias de análise anteriormente indicadas, apresenta-se as principais conclusões decorrentes da análise às respostas recolhidas junto do coletivo de especialistas que participaram no focus-group.

Viabilidade.

Relativamente à viabilidade inerente à conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, é fundamental compreender se, do ponto de vista dos participantes, existe pertinência e viabilidade no desenvolvimento de um modelo com estas especificidades para a formação contínua de magistrados. Posteriormente, é ainda objetivo perceber que aspetos é que devem ser tidos em conta na conceção deste modelo, de modo a responder às necessidades e interesses destes destinatários.

Tabela 56:

Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “viabilidade”

Categoria	Testemunhos	Participantes
Viabilidade	“Se o modelo de formação em e-learning tiver alguma atenção aos conteúdos e ao público-alvo e à forma como esse público-alvo funciona nos seus locais, tendo em consideração a motivação desse público-alvo, penso que é um modelo no qual vale a pena investir.”	P2
	“Este modelo não pode ser utilizado para resolver através dele as questões ontológicas da formação contínua (pode-se saber como queremos que seja, mas não o que queremos que seja a formação contínua) .”	P1
	“Tem que se definir o objeto e quais são as áreas de formação contínua que são melhoradas com uma definição desta natureza, e quais é que são as outras, que provavelmente, devem ficar de fora, não porque esta resposta seja uma resposta errada, mas porque é uma resposta desadequada aquele tipo de objetivo.”	P1
	“Não existe por parte do poder político uma clara definição do que se quer que seja a magistratura e a formação de magistrados.”	P1

De acordo com os testemunhos dos participantes, pode-se inferir que a conceção e o desenvolvimento de um modelo desta natureza pode ser entendido viável, se forem salvaguardados aspetos cruciais para a sua viabilidade. O modelo pedagógico de formação a distância deve possuir na sua essência, uma atenção virada para os conteúdos formativos, para o público-alvo em questão e para as características deste (P2), sendo fundamental, do ponto de vista destes participantes, a identificação das áreas temáticas que devem ser abrangidas por este modelo (P1). Porém foi ainda salientado por estes participantes, que este

modelo não deve ser utilizado para resolver as questões ontológicas inerentes à formação contínua (P1).

Objetivos estratégicos.

No que respeita aos objetivos estratégicos relativos à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, pretende-se identificar, do ponto de vista da perceção dos participantes, as principais finalidades e propósitos inerentes à implementação deste modelo.

Tabela 57:

Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “objetivos estratégicos”

Categoria	Testemunhos	Participantes
Objetivos estratégicos	“Procurar abranger o maior número possível de magistrados.”	P3
	“Este modelo não pode ter como objetivo reduzir a complexidade, porque essa redução pode ter um efeito pernicioso para a formação de magistrados e para a qualidade dos magistrados.”	P1
	“Este modelo deve ter como objetivo aumentar a qualidade de resposta na formação.”	P1
	“Considerando os modelos síncronos e assíncronos da formação seria bom misturar os dois.”	P2

Assim, e através da análise dos dados expressos na tabela 57, pode-se constatar que os principais objetivos inerentes à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, sinalizados pelos participantes, prendem-se com o facto deste poder abranger um maior número de magistrados (P3) e de potenciar a qualidade de resposta na formação (P1).

Todavia, os elementos deste focus-group chamaram a atenção para o facto da implementação de um modelo desta natureza, não poder concorrer para a redução da complexidade formativa, podendo comprometer deste modo o valor da formação ministrada aos magistrados, nomeadamente no que aos conhecimentos e competências (P1) diz respeito.

Necessidades formativas.

Em relação à categoria “necessidades formativas”, pretende-se perceber quais as principais necessidades associadas ao processo de implementação do regime de formação a distância na formação contínua de magistrados de modo a que, com o desenvolvimento deste modelo, se possa responder às expetativas dos seus destinatários.

Tabela 58:

Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “necessidades formativas”

Categoria	Testemunhos	Participantes
Necessidades formativas	“A diversidade das ações de formação está relacionada com as necessidades a satisfazer nos magistrados (sempre que é publicada uma nova lei há necessidade de programar uma ação de formação ou então quando são colocados magistrados em determinadas jurisdições especializadas).”	P3
	“Quando se fala de formação contínua fala-se de diversas necessidades que têm que ser respondidas, o que implica uma diversificação do modelo a adotar.”	P3
	“Os modelos são de acordo com os contextos formativos e, consequentemente, de acordo com as necessidades formativas.”	P5
	“A definição das temáticas das ações de formação advêm das sugestões dos Conselhos Superiores, acerca das áreas em que é preciso dar formação, e com base nessas sugestões, o CEJ elabora um plano anual de formação.”	P3
	“É necessário dar resposta a vários tipos de necessidades formativas, nomeadamente a novas realidades legislativas, ao aprofundamento de conhecimentos em determinada matéria e à formação específica para juízes que são colocados em áreas específicas de jurisdição.”	P3
	“A formação contínua, tem que ser pela sua própria natureza, universal, ou seja, tem que abranger todos os magistrados em exercício de funções e tem que ser extensível a Desembargadores e mesmo a Juízes Conselheiros.”	P3
	“O Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF) é efetuado pelos Conselhos Superiores da Magistratura.”	P9

Deste modo, pode-se constatar que os participantes referem como necessidades que suportam a pertinência da implementação deste regime de formação a distância, na formação contínua de magistrados, questões como a complexidade da área jurídica (surgimento de novas leis, atualização permanente das matérias legais e aprofundamento de conhecimentos jurídicos) (P3).

A este nível os participantes realçaram igualmente que o processo de Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF) (P9) e a consequente, definição das temáticas que posteriormente integram o plano formativo do CEJ são da responsabilidade dos respetivos CS (P3). Por outras palavras, estes CS, em articulação com o CEJ, definem o plano de formação do CEJ para cada ano letivo, em função das alterações legais ocorridas, bem como das necessidades formativas detetadas pelos magistrados em cada área de jurisdição.

Contudo e face à diversidade de necessidades existentes, os participantes referiram ainda que é difícil constituir-se um único modelo capaz de dar uma resposta a todas as situações, devendo existir um modelo diversificado em função das mesmas e ajustável aos diferentes contextos formativos (P5).

Estes aspetos podem ser corroborados através dos excertos retirados do discurso dos participantes, conforme demonstrado na tabela 58.

Vantagens e benefícios da implementação.

No que concerne às vantagens e benefícios da implementação do regime de formação a distância, na formação contínua dos magistrados pretende-se identificar quais são, do ponto de vista dos intervenientes neste focus-group, os aspetos potenciadores e distintivos do desenvolvimento deste regime de formação no contexto destes profissionais.

Tabela 59:

Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “vantagens e benefícios da implementação”

Categoria	Testemunhos	Participantes
Vantagens e benefícios da implementação	“Este modelo é muito mais flexível do que o outro, de presença permanente e constante, com horários fechados.”	P1
	“Este modelo em regime misto é possível, adequado e só traz vantagens.”	P2

Conforme demonstrado na tabela 59 e de acordo com a opinião dos participantes, as principais vantagens e benefícios associados à implementação da formação a distância no contexto da formação de magistrados advêm do facto desta ser mais flexível, com horários menos rígidos e de não exigir uma deslocação e presença permanente por parte dos magistrados (P1). Por outro lado, os participantes referiram que podendo este regime ser híbrido, torna a sua implementação possível, adequada e com vantagens (P2).

Estratégias e orientações pedagógicas.

Relativamente à categoria “estratégias e orientações pedagógicas”, pretende-se identificar quais são os principais aspetos e pressupostos pedagógicos que devem ser tidos em atenção, do ponto de vista dos participantes, na conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância para a formação contínua de magistrados.

Tabela 60:

Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “estratégias e orientações pedagógicas”

Categoria	Testemunhos	Participantes
Estratégias e orientações pedagógicas	“Os workshops são fundamentais para as ações de formação externa, porque as pessoas encontram-se, trocam opiniões e são motivadas para trocar essas opiniões.”	P2
	“Os modelos pedagógicos a distância possibilitam a discussão entre pares à volta de um tema específico (um caso, um estudo de caso), e isso pode ser uma boa forma, de entre pares, num grupo fechado, poder fazer a mesma coisa que se faz nos workshops, que é discutir um tema e esmiuçá-lo.”	P7

No que respeita a esta categoria, os participantes consideram que devem ser utilizadas metodologias mais práticas, que fomentem a participação, troca de opiniões e interação entre os magistrados, através da dinamização de *workshops* (P2). Esta estratégia pedagógica, segundo a perspetiva dos participantes, permite que seja fomentada a discussão acerca de um

tema específico (como por exemplo: um estudo de caso), entre pares e num grupo fechado (P7).

Caraterísticas do modelo.

Tendo em conta as principais caraterísticas inerentes a um modelo pedagógico de formação a distância pretende-se perceber quais são os aspetos caraterizadores de um modelo pedagógico com estas especificidades, de acordo com a perceção dos participantes.

Tabela 61:

Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “caraterísticas do modelo”

Categoria	Testemunhos	Participantes
Caraterísticas do modelo	“Modelo pedagógico vai depender da duração das ações de formação (ações de formação de curta duração – totalmente on-line; ações de formação de média ou longa duração – regime híbrido).”	P5
	“Vai depender dos conteúdos a ministrar.”	P8
	“Vai depender da intenção, duração, objetividade e foco da ação de formação.”	P7
	“A construção de um modelo único pode ser contraproducente.”	P7
	“Este é um veículo de formação que é eficaz, que abrange toda a área temática que interessa e que leva ao lado de lá, aquilo que se quer que seja levado ao lado de lá.”	P1
	“Será difícil haver um único modelo que dê resposta satisfatória a todas as necessidades.”	P3
	“Este modelo, para este público-alvo, não apresentará especificidades muito diferentes daquelas com que outros públicos-alvo se deparam.”	P2
	“Este não é um modelo que seja só por si suficiente, é um modelo que vem completar algo que já existe.”	P2
	“Este modelo é saudável e virtuoso. Contudo, tem que se perceber como é que este vai ser aplicado para não perder a sua virtude.”	P1
	“O modelo deve procurar a eficácia no sentido da transmissão dos conteúdos programáticos.”	P2
	“A questão da horizontalidade no modelo pode ser maior ou menor, mas pode ser contemplada de forma interessante.”	P4
	“O modelo prescreve sempre, ele diz-nos como se deve realizar, mas deve haver continuidade com a descrição, isso associado à dinâmica.”	P4
	“Não pode haver só um modelo, tem que haver vários consoante os objetivos.”	P8
	“O modelo tem que ser aberto, tem que haver interação entre vários modelos.”	P2
	“O modelo tem que ser flexível aos objetivos e conteúdos.”	P1
	“Existem modelos em que o formando consegue debater com os pares aquilo que vai aprendendo, através de fóruns, em oposição a um modelo mais individualizado, em que o formando percorre um conjunto de conteúdos sozinho.”	P7
	“A eficácia do modelo não pode colocar em causa os objetivos da formação.”	P1

Os participantes consideram que as características de um modelo pedagógico de formação a distância, para a formação contínua de magistrados dependem de vários aspetos, designadamente, da duração das ações de formação (P5), dos conteúdos a transmitir (P8), bem como da intenção, objetividade e foco das mesmas (P7). Os elementos deste focus-group referem que do seu ponto de vista, este modelo não é por si só suficiente, ele vem sim completar as soluções já existentes (P2). Relativamente às especificidades que se devem ter em conta na conceção de um modelo desta natureza, este participante considera que estas não são muito diferentes daquelas que existem noutros modelos destinados a outro tipo de público-alvo (P2).

Estes participantes consideram ainda que é difícil haver um único modelo capaz de dar uma resposta satisfatória a todas as situações (P3), podendo neste caso, tornar-se até contraproducente (P7). Para tal, segundo a perspetiva destes, deve existir variabilidade no modelo ou vários modelos consoante os objetivos que se pretendem atingir (P8).

Do ponto de vista da opinião destes participantes, este modelo pedagógico deve ser aberto e flexível, tendo em conta os objetivos das ações de formação e conteúdos que se pretendem desenvolver (P1), possibilitar a interação entre vários modelos (P2) e permitir que os magistrados possam debater com os seus pares aquilo que vão aprendendo, por exemplo, através da utilização de fóruns, em oposição a um modelo mais individualizado, em que os magistrados aprendem sozinhos e de forma isolada (P7).

Neste sentido, o modelo proposto é, segundo a perceção dos intervenientes, saudável e virtuoso, contudo, é importante perceber como é que este vai ser aplicado na prática para não se desvirtuar (P1). Porém e para que este modelo pedagógico seja eficaz, é fundamental segundo a opinião destes participantes, que este não coloque em causa os objetivos da formação (P1), bem como a transmissão dos respetivos conteúdos formativos (P2), de modo a não reduzir a complexidade da formação ministrada aos magistrados.

Conforme demonstrado na tabela 61, estes aspetos podem ser corroborados através dos excertos retirados do discurso dos respetivos participantes.

Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos.

Relativamente a este item pretende-se perceber que tipo de recursos tecnológicos e pedagógicos podem ser utilizados na formação a distância de magistrados, de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Tabela 62:

Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos”

Categoria	Testemunhos	Participantes
Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos	“Blocos, vários quizzes pelo meio, em que o formando pode voltar atrás, pode voltar à frente, com questões orientadoras.”	P2; P6
	“Textos escritos, em formato Word, TXT, em formato de texto convertível, em formato PDF, PowerPoint, gráficos”	P2
	“O texto escrito, permite copiar, utilizar, acrescentar, catalogar e meter numa pasta.”	P2
	“O formato vídeo tem um grau de presencialidade que permite uma relação, ou uma quase relação humana virtual, que dá acesso à fonte da informação, que é difícil de descrever e que substitui um bocadinho a presencialidade que falta neste tipo de cursos (há uma ligação humana às coisas, permite a transmissão de conhecimentos de uma forma relativamente eficaz).”	P2
	“A forma como se comunica, a simpatia ou a maior ou menor versatilidade de comunicação do apresentador também são importantes.”	P2
	“Uma formação de qualidade em b-learning tem que ter isso tudo, porque se não é um repositório, tem que haver interatividade, têm que haver exercícios, tem que haver dinâmica, porque se não é uma chatice.”	P8
	“Tem que ser flexível (há pessoas que detestam e-books, outras que preferem PDF, têm que ser dadas as opções às pessoas, tem que haver vários formatos).”	P6
	“A construção do conteúdo pode ser diferente, independentemente de ter um texto (é fundamental ter um texto de base, a forma como o conteúdo é transmitido pode ser diferente).”	P5
	“É muito importante que haja uma dinâmica, é muito importante a presencialidade, porque sem essa presencialidade o sistema de confiança pessoal não funciona (em determinadas matérias se não houver essa relação, perde-se um bocadinho a eficácia).”	P2
	“Até que ponto seria possível utilizar um simulador virtual na formação de magistrados (através do second life, cenarizar um caso judicial, em que o juiz, através de um cenário virtual adquire experiência).”	P9
	“No que respeita aos conteúdos e recursos, uma coisa é a interatividade, outra é a hipertextualidade.”	P9
	“Casos práticos.”	P8

Do ponto de vista da perceção dos diferentes intervenientes neste focus-group pode-se destacar diversos aspetos inerentes às próprias ferramentas, aos recursos tecnológicos e pedagógicos e ao próprio formato dos conteúdos formativos.

Assim, os participantes salientam a necessidade de existirem textos escritos em diferentes formatos, sejam eles em *Word*, *PowerPoint*, *TXT* ou *PDF*, na medida em que com a utilização destes recursos torna-se mais fácil imprimir, copiar, acrescentar e catalogar a

respetiva informação (P2). Estes intervenientes salientam ainda a importância da utilização do vídeo, pelo facto de este ser um recurso eficaz na transmissão do conhecimento por um lado, e por outro, por conferir alguma “presencialidade” à situação formativa, dado que permite o estabelecimento de uma relação virtual entre o conteúdo e os próprios magistrados (P2). Ainda a este nível, os elementos deste focus-group destacam a importância da “presencialidade”, na eficácia da transmissão de alguns conteúdos formativos, bem como as características intrínsecas dos próprios formadores, tais como a capacidade de comunicar, a simpatia e a versatilidade (P2).

Paralelamente e segundo a perspectiva dos participantes, uma formação a distância com qualidade tem que ser uma formação interativa e dinâmica, organizada em blocos temáticos em que o formando pode avançar e retroceder nos respetivos conteúdos formativos de acordo com as suas necessidades, bem como através da disponibilização de *quizzes* (P2 e P6), exercícios e casos práticos (P8).

Estes intervenientes chamam a atenção para o facto de ter que existir alguma flexibilidade e diversidade no que concerne à seleção dos recursos e ferramentas que são utilizadas ao nível da formação deste público-alvo, na medida em que devem ser dadas diferentes opções às pessoas (por exemplo, *e-books*, *PDF*) respeitando-se os diferentes estilos de aprendizagem dos magistrados (P6).

Foi ainda referido por estes elementos que seria interessante a utilização, ao nível da formação contínua de magistrados, de um simulador virtual que pudesse simular um determinado caso judicial (P9).

Mecanismos de avaliação.

No que se refere a esta categoria pretende-se perceber quais são os mecanismos de avaliação e de monitorização da formação de magistrados mais adequados para aferir a

aprendizagem dos formandos, bem como a eficácia e qualidade do próprio ciclo formativo, isto é, ao nível da avaliação da aprendizagem, avaliação da reação/satisfação e avaliação do impacto.

Tabela 63:

Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “mecanismos de avaliação”

Categoria	Testemunhos	Participantes
Mecanismos de avaliação	“O ser fragmentado (em partes), com quizzes pelo meio, em que o formando vai fazendo a sua auto-monitorização e a sua auto-avaliação, com questões que levem à reflexão, que os levem a pensar.”	P2; P6
	“A ideia de obrigatoriedade tem de estar associada às ações de formação, nomeadamente para a colocação de magistrados em determinados lugares, onde se exigem conhecimentos mais específicos ou atualizados. Decorrente da estruturação das carreiras, existe alguma falta de motivação para a frequência de ações de formação.”	P3
	“Sem a avaliação dos formandos, a própria credibilidade do modelo de formação fica em crise.”	P3
	“É possível haver acreditação, com European Credit Transfer System (ECTS) certificados, como acontece nas universidades.”	P7
	“Num modelo de formação a distância, é possível haver um modelo de avaliação.”	P7
	“A questão da avaliação é uma matéria muito sensível em relação aos magistrados.”	P2
	“Todo o modelo de avaliação tem que ter em conta o grau de motivação do público-alvo (se a motivação for apenas curricular, não irá haver muito sucesso na avaliação).”	P2
	“A pedra toque da avaliação são as funções que ela tem (se se perceber o enquadramento, quais é que são as funções da avaliação, pode-se perceber como é que num caso específico se pode desenhar uma avaliação de natureza mais concreta).”	P4
	“A avaliação implica uma crítica de fora, que é muito complicado gerir, se os critérios forem dúbios ou opacos.”	P2
	“Detetadas as necessidades, elas são suprimidas pelos cursos de formação e aquilo que se fala neste caso é em avaliação do impacto da formação sobre as práticas, não tanto dos conhecimentos, porque avaliar os conhecimentos são questões técnicas.”	P9

Quanto aos mecanismos de avaliação da aprendizagem dos formandos, os participantes consideram que a questão da avaliação é uma matéria muito sensível no que concerne à formação desenvolvida a este público-alvo, na medida em que a avaliação implica uma análise e uma crítica que vem de fora e que é muito complicada de gerir, quando os critérios

de avaliação são subjetivos e opacos (P2). Neste sentido, estes elementos salientam ainda que todo o modelo de avaliação tem que ter em conta o grau de motivação do próprio público-alvo, sob pena de se a avaliação for efetuada apenas com fins curriculares, este aspeto poder comprometer o sucesso do respetivo modelo (P2), na medida em que decorrente da estruturação das carreiras, existe alguma desmotivação inerente aos próprios formandos para a frequência de ações de formação contínua (P3). Partindo desta premissa, os participantes referiram ainda que não existindo avaliação da aprendizagem dos formandos a própria credibilidade do modelo de formação fica em risco, realçando que as ações de formação contínua deveriam ter um caráter obrigatório, nomeadamente para efeitos de colocação dos magistrados em determinados cargos, onde são exigidos como pré-requisitos conhecimentos mais específicos e atualizados (P3).

No que se refere igualmente à questão da avaliação, os intervenientes neste focus-group destacam ainda que a pedra toque da avaliação são as funções que ela própria contém, destacando que se se perceber o seu enquadramento e as suas funções, mais facilmente se consegue compreender como é que em casos mais específicos como este, se pode desenhar uma avaliação de natureza mais concreta e ajustada às suas necessidades e destinatários (P4).

Foi ainda referido pelos intervenientes, que num modelo de formação a distância é possível haver um modelo de avaliação, com conferência de ECTS (European Credit Transfer System), à semelhança do que sucede ao nível do ensino superior (P7).

Tipologia das ações de formação.

Relativamente a esta categoria, pretende-se compreender quais são as ações de formação mais e menos indicadas para poderem ser desenvolvidas a distância, de acordo com a tipologia de ações de formação utilizada pelo CEJ, ou seja, colóquios, seminários, cursos de especialização, *workshops* e cursos *on-line*.

Tabela 64:

Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “tipologia das ações de formação”

Categoria	Testemunhos	Participantes
Tipologia das ações de formação	“Ações de formação relacionadas com questões de natureza técnico-jurídica são perfeitamente adequadas para a implementação desta modalidade de formação.”	P2
	“Ações de formação relacionadas com áreas mais transversais, como a Sociologia, Psicologia, que implicam presença e interação, não são tão adequadas para a implementação desta modalidade de formação.”	P2
	“Nas áreas mais transversais, como a Sociologia e a Psicologia este modelo pode ser interessantíssimo, para por exemplo, despoletar o interesse, colocar questões, alimentar primeiros debates.”	P1
	“Não se pode dizer que todas as ações de formação são cobertas por este modelo ou que todas as ações de formação não podem conviver com este modelo. Podem até certa altura e depois a partir daí o modelo é outro.”	P1
	“Há imensas matérias na formação contínua que são perfeitamente adjudicáveis ao modelo, sem necessidade de intermediação. No entanto, existem outras em que a intermediação é necessária.”	P1

De acordo com a opinião dos intervenientes, muitos dos conteúdos formativos ministrados ao nível da formação contínua podem ser desenvolvidos de acordo com o modelo pedagógico de formação a distância proposto, sem a necessidade de intermediação, ou seja, sem a presença física entre os formadores e os formandos. Todavia, existem outros conteúdos formativos em que a “presencialidade” é um aspeto preponderante e necessário (P1), podendo na perspetiva destes participantes, ser utilizado este modelo pedagógico nas diferentes ações de formação e posteriormente, ser utilizado outro tipo de modelo pedagógico em função da natureza das mesmas (P1).

Estes elementos do focus-group consideram que a aplicação deste modelo pedagógico é mais adequada para ações de formação relacionadas com questões de natureza técnico-jurídica (P2) ou em áreas colaterais, como a Sociologia e a Psicologia, com o objetivo de motivar os formandos e de despoletar o debate e a reflexão em torno de determinadas questões (P1). Contudo, em relação a esta última afirmação, um dos participantes tem uma opinião contrária, referindo que nestas áreas mais transversais a aplicação deste modelo não é

tão adequada, na medida em que considera que neste caso, é fundamental a presença e a interação entre os formadores e os formandos (P2).

Infraestruturas e condições do local de trabalho dos magistrados.

No que concerne a esta categoria, pretende-se perceber que infraestruturas e condições de trabalho é que os magistrados possuem, para que possam ser desenvolvidas ações de formação a distância.

Tabela 65:

Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “infraestruturas e condições do local de trabalho dos magistrados”

Categoria	Testemunhos	Participantes
Infraestruturas e condições do local de trabalho dos magistrados	“Se a formação contínua é fundamental, a decisão política deve responsabilizar-se em dotar os tribunais com os instrumentos necessários.”	P1
	“Esta questão nem deve ser equacionada no âmbito da construção do modelo pedagógico.”	P1

Os intervenientes referiram que a questão das infraestruturas e condições dos locais de trabalho dos magistrados, não deve ser equacionada ao nível da conceção e desenvolvimento deste modelo pedagógico de formação a distância, na medida em que se a formação contínua é importante e fundamental para o exercício das funções do magistrado, a decisão política deve ter a responsabilidade de dotar os tribunais com as condições e instrumentos necessários para o efeito (P1).

Alocação do tempo profissional para formação.

No que se refere a este item, pretende-se compreender qual é a disponibilidade temporal que o magistrado possui para a frequência de ações de formação a distância, tendo em conta a sua afetação profissional.

Tabela 66:

Testemunhos dos especialistas relativos à categoria “alocação do tempo profissional para formação”

Categoria	Testemunhos	Participantes
Alocação do tempo profissional para formação	“As ações de formação presenciais carecem de autorização por parte dos Conselhos e nas ações de formação on-line a situação não deve ser muito diferente.”	P3
	“Um curso a distância tem flexibilidade suficiente, o magistrado gere o tempo de utilização da plataforma e de dedicação a um curso on-line, consoante as suas possibilidades.”	P5
	“O magistrado no seu estatuto não tem horário de trabalho e nesse sentido utiliza o seu horário como ele entende, ajustando aquilo que lhe é proposto com a sua própria agenda.”	P1
	“Tem que haver flexibilidade ou por partes (módulos) ou em vários momentos.”	P2
	“Aquele ideia do just in time, permite exatamente esta flexibilidade, que em termos de gestão de agenda é bom para os magistrados, mas que pode ser uma tragédia se mal gerida no timing e na oportunidade.”	P2
	“O pouco tempo disponível leva a problemas de motivação relativamente às ações de formação contínua.”	P2

Na perspetiva dos diferentes intervenientes, um curso desenvolvido através do regime de formação a distância permite por parte do magistrado uma gestão mais adequada do seu tempo em função das suas possibilidades, no que respeita à dedicação ao próprio curso *on-line*, bem como à utilização da respetiva plataforma de aprendizagem (P5), permitindo uma maior flexibilidade ao magistrado, de modo a ajustar aquilo que lhe é proposto a nível formativo com a sua própria agenda profissional (P1). Contudo, um dos participantes referiu que a questão da flexibilidade e de gestão da agenda pode ser uma desorganização se não for gerida de forma adequada no que se refere ao seu *timing* e à sua oportunidade (P2).

Paralelamente, este participante salientou ainda que o pouco tempo disponível por parte dos magistrados, por vezes leva a problemas de motivação no que respeita à frequência de ações de formação contínua por parte destes (P2), daí que tenha que existir ao nível do desenvolvimento destas ações de formação flexibilidade no que respeita à sua organização, devendo estas ser distribuídas em vários momentos ou em partes (módulos) (P2).

No que respeita à frequência de ações de formação, os participantes salientam ainda que em relação às ações presenciais, os magistrados carecem de uma autorização prévia por parte dos respetivos CS para poderem participar nas mesmas, situação que do ponto de vista deste participante, não deverá ser muito diferente para as ações de formação a distância (P3).

Estes aspetos podem ser corroborados através dos excertos retirados do discurso dos participantes, conforme demonstrado na tabela 66.

Síntese conclusiva.

Neste sentido, é de realçar que no decorrer desta entrevista focus-group, verificou-se que os participantes centraram-se mais no debate e na discussão dos vários itens que compunham o guião da mesma e de outras questões que surgiram durante a realização do focus-group, e não tanto na validação do modelo pedagógico de formação a distância que lhes havia sido previamente disponibilizado.

Decorrente da análise de conteúdo efetuada à transcrição do focus-group, foi-nos possível obter um conjunto de informações em torno da proposta preliminar do modelo pedagógico de formação a distância (versão 0) concebida para a formação contínua dos magistrados portugueses.

Assim, pode-se verificar através da análise de conteúdo efetuada, que existe uma diversidade de opiniões em relação ao modo como os diferentes participantes percecionam o modelo pedagógico de formação a distância cuja proposta foi submetida a apreciação.

Deste modo e de acordo com os dados recolhidos durante a realização do focus-group, pode-se agrupar os mesmos, em 11 categorias, todas elas relacionadas entre si. Assim, como se pode constatar através da tabela abaixo apresentada (tabela 67), a entrevista focus-group aplicada aos diferentes especialistas (da área da formação de magistrados, da área académica e com interesse científico nas temáticas da formação a distância e da área da formação profissional, mais concretamente ao nível da formação de profissionais em regime a

distância), são referidas como dimensões de análise as seguintes, de acordo com as respectivas frequências:

Tabela 67:

Frequências relativas às diferentes categorias de análise do focus-group

Categoria	Frequência
Viabilidade	4
Objetivos estratégicos	4
Necessidades formativas	7
Vantagens e benefícios da implementação	2
Estratégias e orientações pedagógicas	2
Caraterísticas do modelo	17
Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos	13
Mecanismos de avaliação e monitorização	11
Tipologia das ações de formação	5
Infraestruturas e condições do local de trabalho dos magistrados	2
Alocação do tempo profissional para formação	6
Total	73
Média global	6,64
Desvio-Padrão Global	4,75

Através da análise à tabela acima mencionada, pode-se concluir, de uma forma genérica que, das dimensões de análise indicadas, aquelas que se apresentam com maior frequência¹⁶ referem-se às caraterísticas do modelo pedagógico de formação a distância (17), às ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos (13) e aos mecanismos de avaliação e monitorização (11). Pelas mais elevadas frequências apreendidas depreende-se que deve ser concedida uma atenção especial a estes itens no que respeita à construção deste modelo pedagógico de formação a distância.

¹⁶ Neste sentido, entendem-se como dimensões de análise elevadas ou relevantes, aquelas que são superiores a uma média mais um desvio-padrão, ou seja, igual ou superior a 11,4 (6,6 + 4,75).

Paralelamente, e decorrente dos dados recolhidos durante a entrevista focus-group pode-se constatar que de uma maneira geral é reconhecida a utilidade, viabilidade e pertinência da conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, para a formação contínua de magistrados, numa perspetiva de envolver um maior número de formandos. Segundo os participantes, vem-se corroborar a ideia previamente sinalizada pela direção e docentes, em que o regime mais indicado para o *design* deste modelo seria o regime híbrido.

De acordo com a opinião dos participantes, as principais vantagens e benefícios associadas à conceção de um modelo de formação a distância são a possibilidade de articulação da gestão do tempo pessoal e profissional dos magistrados, na medida em que permite uma maior flexibilidade na gestão dos horários e não exige deslocação física.

Contudo, é fundamental que na construção deste modelo sejam respeitadas as especificidades do contexto formativo e as necessidades formativas e profissionais dos destinatários, sendo difícil, do ponto de vista da opinião destes intervenientes, que haja um único modelo pedagógico que seja capaz de dar resposta às diferentes necessidades e interesses dos magistrados, devendo para tal existir um modelo variável em função das situações e temáticas.

No que respeita às estratégias e orientações pedagógicas, os participantes consideram que devem ser utilizadas metodologias essencialmente práticas, que fomentem a interação entre os magistrados, através do desenvolvimento de ações de formação do tipo *workshop*, constituídas por grupos relativamente pequenos.

Relativamente às características do modelo pedagógico de formação a distância e segundo a perceção dos participantes, estas devem necessariamente depender da duração das ações de formação, dos conteúdos a transmitir, bem como do objetivo das mesmas, havendo, pois, a necessidade de existirem vários modelos. Neste sentido, os intervenientes salientam que o

modelo pedagógico de formação a distância concebido deve ser aberto, flexível e dinâmico, de modo a garantir a qualidade e respeitar a complexidade da formação ministrada aos magistrados.

No que se refere às ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos, os diferentes intervenientes referiram que é importante haver alguma flexibilidade no que se refere à seleção e escolha do tipo de recursos e ferramentas a utilizar na formação, na medida em que estes recursos devem ser ajustados a diversas situações e corresponder a diferentes estilos de aprendizagem.

Paralelamente, os participantes consideram que uma ação de formação a distância com qualidade requer interatividade e dinamismo, sendo para tal necessário a utilização de diferentes recursos ou de diferentes estratégias que potenciem a aprendizagem e a motivação dos magistrados, nomeadamente, através da realização de *quizzes*, exercícios, casos práticos e construção modular de conteúdos, que permitam a fácil navegação entre os próprios conteúdos (com botões de avanço e recuo). A utilização do vídeo, enquanto recurso pedagógico, é do ponto de vista destes participantes considerada de grande relevância, na medida em que permite uma eficiente transmissão dos conhecimentos e porque adiciona “presencialidade” ao processo formativo.

Ainda a este nível, os participantes destacaram a importância das características intrínsecas dos próprios formadores, tais como a capacidade de comunicar, a simpatia e a versatilidade, bem como a presença física dos magistrados em contexto de sala de formação, como aspetos cruciais ao nível da eficácia na transmissão de alguns conteúdos formativos.

No que respeita aos mecanismos de avaliação e monitorização da aprendizagem dos magistrados, esta questão revela-se menos consensual, dado que na opinião de alguns participantes, é reconhecida a importância e a pertinência deste tipo de avaliação, até mesmo para efeitos da credibilidade do próprio modelo de formação preconizado, ao passo que na

perspetiva de outros participantes, esta questão é muito sensível, porque implica uma análise crítica externa, por vezes com critérios subjetivos, o que pode levar a situações complexas do ponto de vista da formação proporcionada a este público-alvo.

No âmbito da tipologia das ações de formação, não existe propriamente um consenso entre os intervenientes, na medida em que uns consideram que a aplicação deste modelo pedagógico é mais apropriada para ações de formação relacionadas com questões de natureza mais técnico-jurídica ou em áreas mais transversais, como a Sociologia e a Psicologia; outros referem que nestas áreas mais laterais, a aplicação deste modelo não é tão adequada.

Porém, os participantes consideram que muitos dos conteúdos formativos desenvolvidos ao nível da formação contínua podem ser abrangidos ao nível do modelo pedagógico de formação a distância proposto, privilegiando-se exclusivamente a componente *on-line* da formação, enquanto que outros necessitam de uma componente presencial.

No que se refere às infraestruturas e condições do local de trabalho dos magistrados, foi mencionado por um dos participantes que este aspeto não deve ser equacionado ao nível da conceção e desenvolvimento deste modelo pedagógico, dado que a competência e responsabilidade inerente à dotação dos tribunais com os equipamentos e condições necessárias ao desenvolvimento de ações de formação a distância é do foro político ou económico e não pedagógico.

Em relação à alocação do tempo profissional para formação, os intervenientes referiram que uma ação de formação desenvolvida a distância permite ao magistrado efetuar uma gestão mais adequada e eficaz do seu tempo, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, permitindo uma maior dedicação à própria ação de formação. Este fator é fundamental, na medida em que segundo a opinião dos inquiridos, a falta de tempo dos magistrados, aparece por vezes associada a problemas de motivação por parte dos mesmos para a frequência de ações de formação.

Do ponto de vista administrativo e no que se refere ao processo de autorização e inscrição prévia nas ações de formação a distância, os participantes consideram que o procedimento deve ser análogo ao das ações de formação presenciais, tendo os respetivos CS que atribuir o consentimento necessário para a frequência dos magistrados nas mesmas.

Fase 3 – Questionários

O presente estudo, de natureza mista, iniciou-se pela utilização da técnica da entrevista, seguindo-se pela aplicação do inquérito por questionário, de natureza quantitativa, como instrumento auxiliar de análise, contribuindo desse modo para a interpretação dos resultados qualitativos e obtenção de informação complementar, capaz de permitir um aprofundamento e extensão da dimensão qualitativa (Creswell & Clark, 2011).

Assim, foram aplicados questionários aos formandos das várias magistraturas, inscritos nos “cursos de especialização” das diferentes jurisdições, no sentido de, por um lado, perceber qual era a opinião destes em relação ao desenvolvimento e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância para a formação contínua de magistrados e, por outro, obter um conhecimento mais detalhado acerca dos aspetos que devem ser tidos em consideração na conceção e implementação de um modelo desta natureza. Pretende-se assim ir ao encontro das necessidades e expetativas dos seus destinatários.

Neste sentido, e antes de se apresentar os resultados obtidos no questionário, importa analisar a fiabilidade deste instrumento, através da sua consistência interna, dado que esta é uma medida fiável de analisar quando temos um instrumento único que é administrado apenas uma vez (Punch, 1998).

A consistência interna refere-se ao grau de uniformidade ou de coerência existente entre as respostas dadas pelos sujeitos a cada um dos itens que compõem o instrumento (Almeida & Freire, 2003, p. 163).

Deste modo procedeu-se ao cálculo do coeficiente de *Alpha de Cronbach* (α), por ser um dos indicadores considerados mais importantes ao nível da fiabilidade de um instrumento (Black, 1999).

O índice alfa estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1 (Marôco & Garcia-Marques, 2006), sendo que de um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o alfa é de pelo menos 0,70 (Nunnally, 1978). Todavia e segundo Murphy e Davidshofer (1988), a fiabilidade de um instrumento é elevada para valores superiores a 0,9.

Deste modo, e tendo em conta este critério, a consistência interna do questionário aplicado aos formandos revelou-se elevada ($\alpha = 0,98$), como se pode verificar através da tabela 68, tanto para a escala no global como para cada uma das suas dimensões encontrando-se valores bastante satisfatórios para as dimensões 2, 4 e 7 e valores razoáveis para as restantes dimensões (Anexo N – valores da consistência interna dos itens do questionário).

Atendendo aos valores de α obtidos, constata-se que não existe necessidade de eliminar nenhum dos itens do instrumento, razão pela qual se mantiveram todos os itens pertencentes às diferentes dimensões do questionário de perceção aplicado aos formandos.

Tabela 68:

Análise da consistência interna do questionário (n=130)

Dimensão	N.º de itens	Alpha de Cronbach
1) Implementação de um modelo pedagógico de formação a distância	13	0,98
2) Características do modelo pedagógico de formação a distância	13	0,94
3) Tipologia das sessões formativas	4	0,72
4) Estrutura e organização das ações de formação	9	0,92
5) Duração das ações de formação	6	0,73
6) Estratégias e práticas pedagógicas	16	0,88
7) Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos	10	0,92
8) Infraestrutura tecnológica	5	0,80
9) Mecanismos de avaliação e monitorização	8	0,83
10) Tipologia das ações de formação	5	0,81
Global	89	0,98

Análise dos resultados obtidos nas diferentes dimensões do questionário.

Considerando os objetivos previamente traçados, a aplicação dos questionários aos formandos permitiu obter uma diversidade de dados, fundamentais do ponto de vista do desenvolvimento desta investigação, os quais foram organizados de acordo com as seguintes dimensões:

Tabela 69:

Estrutura temática das questões orientadoras do questionário

Categoria	Explicitação
Implementação do modelo pedagógico de formação a distância (<i>b-learning</i>)	Identifica os aspetos mais importantes a ter em conta na implementação de um modelo pedagógico de formação a distância (<i>b-learning</i>)
Caraterísticas do modelo pedagógico de formação a distância	Identifica as caraterísticas essenciais inerentes a um modelo pedagógico de formação a distância, no domínio da formação contínua de magistrados
Tipologia das sessões formativas	Define o tipo de sessões a utilizar para dinamizar as ações de formação [sessões presenciais (em contexto de sala de formação); <i>on-line</i> síncronas (comunicação formador/formando ocorre em simultâneo); <i>on-line</i> assíncronas (interação formador/formando não ocorre em tempo real)]
Estrutura e organização das ações de formação	Refere a forma de organização e estruturação das ações de formação (módulos, temas ou unidades de aprendizagem)
Duração das ações de formação	Identifica a carga horária total prevista para uma ação de formação a distância
Estratégias e práticas pedagógicas	Identifica as técnicas pedagógicas a utilizar bem como o tipo de atividades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas de forma a promover a aprendizagem dos formandos
Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos	Menciona o tipo de recursos tecnológicos e pedagógicos a utilizar, de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz
Infraestrutura tecnológica (plataforma de aprendizagem)	Identifica os aspetos a ter em conta ao nível da dinamização e gestão do processo de ensino-aprendizagem dos formandos
Mecanismos de avaliação e monitorização	Discrimina os mecanismos de avaliação e de monitorização mais adequados ao nível da formação a distância de magistrados (avaliação da aprendizagem, avaliação da reação/satisfação, avaliação do impacto)
Tipologia das ações de formação	Enuncia as ações de formação mais e menos indicadas para serem desenvolvidas a distância, de acordo com a tipologias de ações de formação existente (colóquios, seminários, cursos de especialização, <i>workshops</i> , cursos <i>on-line</i>)

Deste modo, e de acordo com os resultados obtidos através da aplicação destes questionários, apresenta-se uma tabela onde são indicadas as médias e desvios-padrão globais registados nas diferentes dimensões que compuseram o respetivo instrumento. Estes concedem uma visão genérica das respostas dos inquiridos acerca do seu nível geral de concordância, importância ou de adequação, em função das diferentes dimensões. Destacam-se os valores mais elevados e os mais reduzidos, assinalados na tabela (tabela 70) a cinzento-escuro e cinzento-claro, respetivamente.

Considerando que a escala de resposta poderia variar entre 1 e 5 pontos, consideram-se valores mais reduzidos aqueles que se situam abaixo de 3,5 pontos e mais elevados aqueles que se situam acima dos 4 pontos.

Tabela 70:

Médias e desvios-padrão globais das diferentes dimensões do questionário (n=130)

Dimensões	Tipo de escala	Média global	Desvio-Padrão Global
1) Implementação de um modelo pedagógico de formação a distância (<i>b-learning</i>)	Escala de concordância	3,963	0,895
2) Caraterísticas do modelo pedagógico de formação a distância	Escala de concordância	4,270	0,580
3) Tipologia das sessões formativas	Escala de concordância	3,662	0,697
4) Estrutura e organização das ações de formação	Escala de concordância	4,275	0,589
5) Duração das ações de formação	Escala de concordância	3,069	0,525
6) Estratégias e práticas pedagógicas	Escala de importância	3,668	0,573
7) Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos	Escala de importância	3,928	0,714
8) Infraestrutura tecnológica	Escala de concordância	4,149	0,571
9) Mecanismos de avaliação e monitorização	Escala de concordância	3,314	0,673
10) Tipologia das ações de formação	Escala de adequação	3,592	0,823

Assim, conforme se constata através da tabela anteriormente apresentada, importa sinalizar que das diferentes dimensões de análise do questionário, aquelas que revelaram valores médios mais elevados foram as dimensões associadas às caraterísticas do modelo pedagógico de formação a distância (4,3), à estrutura e organização das ações de formação (4,3), bem como à infraestrutura tecnológica (4,1). Este aspeto é corroborado através das médias globais que se situam num nível 4, com desvios-padrão relativamente reduzidos, de respetivamente 0,58, 0,59 e 0,57.

Por oposição, as dimensões que revelaram valores médios mais baixos prendem-se com as dimensões relativas à duração das ações de formação (3,1) e aos mecanismos de avaliação e monitorização (3,3), que se situam num nível intermédio de 3 pontos, com desvios-padrão de respetivamente 0,53, 0,67.

Contudo, e após esta análise global dos principais resultados obtidos no questionário, apresenta-se de seguida uma análise mais detalhada em torno das diferentes dimensões deste instrumento, especificamente frequências, médias aritméticas e desvios-padrão de cada um dos itens apresentados no questionário.

Implementação do modelo pedagógico de formação a distância (b-learning).

No que se refere aos aspetos mais relevantes referentes à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, apresentam-se as médias e os desvios padrão relativos a cada um dos itens desta dimensão.

Tabela 71:

Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Implementação do modelo pedagógico de formação a distância (b-learning)” do questionário (n=130)

Itens	Opções de resposta					Média	Desvio-Padrão
	1	2	3	4	5		
1	3	4	9	63	51	4,192	0,873
2	3	3	10	56	58	4,254	0,874
3	3	9	14	64	40	3,992	0,952
4	3	9	14	65	39	3,985	0,948
5	4	8	17	62	39	3,954	0,979
6	6	10	18	62	34	3,831	1,050
7	7	12	26	54	31	3,692	1,099
8	7	5	15	58	45	3,992	1,053
9	6	6	12	62	44	4,015	1,019
10	5	5	11	54	55	4,146	0,997
11	6	8	27	52	37	3,815	1,062
12	6	5	18	63	38	3,938	1,002
13	6	10	29	56	29	3,708	1,045
Valores globais						3,963	0,895

Nota. Opções de resposta: 1 – “Discordo totalmente”, 2 – “Discordo”; 3 – “Não concordo nem discordo”; 4 – “Concordo” e 5 – “Concordo totalmente”.

Como se pode verificar através da tabela 71, o valor médio global encontrado (4,0) revela que existe elevada concordância, atendendo à escala utilizada, em relação à importância dos aspetos apresentados ao nível da implementação do modelo pedagógico.

Os valores médios apresentados nos diferentes itens do questionário encontram-se relativamente próximos uns dos outros. Todavia, constata-se, que existem diferenças a assinalar nos seus valores médios, dado que os mesmos se situam entre os 3,7 e os 4,3.

Segundo a percepção dos inquiridos, os itens que apresentam valores médios mais elevados (superiores a 4) foram os itens 1, 2 e 10, associados respetivamente às questões “Atualmente a utilização das novas TIC na formação contínua de magistrados é de uma importância fundamental” (4,2); “É necessário adotar as tecnologias digitais como complemento à atividade formativa proporcionada aos magistrados” (4,3) e “Permite uma gestão mais eficaz do tempo pessoal e profissional dos magistrados/formandos” (4,1).

Neste contexto, pode-se referir que os valores médios de todos os itens situam-se acima dos 3,5 pontos, pelo que não se faz referência aos itens mais reduzidos.

Caraterísticas do modelo pedagógico de formação a distância.

Na tabela 72 apresentam-se os resultados obtidos ao nível das “caraterísticas inerentes a um modelo pedagógico de formação a distância”, destinado à formação contínua de magistrados.

Tabela 72:

Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Caraterísticas do modelo pedagógico de formação a distância” do questionário (n=130)

Itens	Opções de resposta					Média	Desvio-Padrão
	1	2	3	4	5		
1	1	0	11	71	47	4,254	0,674
2	2	2	12	62	52	4,231	0,803
3	5	5	15	52	53	4,100	1,010
4	1	1	11	62	55	4,300	0,722
5	1	0	6	43	80	4,546	0,660
6	1	0	12	57	60	4,346	0,712
7	1	0	6	56	67	4,446	0,660
8	1	1	6	61	61	4,385	0,686
9	1	0	8	58	63	4,400	0,677
10	1	4	19	59	47	4,131	0,830
11	2	1	15	65	47	4,185	0,785
12	1	2	9	68	50	4,262	0,721
13	2	1	39	50	38	3,931	0,873
Valores globais						4,270	0,580

Nota. Opções de resposta: 1 – “Discordo totalmente”, 2 – “Discordo”; 3 – “Não concordo nem discordo”; 4 – “Concordo” e 5 – “Concordo totalmente”.

Das caraterísticas elencadas no questionário, através dos respetivos itens, constata-se que o valor médio apresentado em relação às caraterísticas do modelo pedagógico de formação a distância é elevado (4,3), apesar de existir alguma variação entre os diversos itens, como se pode verificar na tabela 72.

Neste sentido, os valores médios mais elevados (superiores a 4) registaram-se nos itens 5, 7 e 9. Dito de outro modo, os formandos concordam particularmente que este modelo

pedagógico deve possuir as seguintes características: “*Ser um modelo assente em conteúdos de excelência e de elevada qualidade*” (item 5) (4,5); “*Ir ao encontro das reais necessidades dos magistrados/formandos, através da aplicação de instrumentos e mecanismos eficazes*” (item 7) (4,4) e “*Incidir primeiramente numa fase de identificação das necessidades dos magistrados/formandos e posteriormente, de planeamento, conceção, desenvolvimento e avaliação das ações de formação*” (item 9) (4,4).

Por outro lado, e apesar do valor médio apresentado se situar muito próximo do nível 4 da escala, o item que apresenta um valor médio mais baixo está relacionado com a seguinte especificidade: “*Basear-se nos modelos pedagógicos existentes ao nível da Rede Europeia de Formação Judiciária (REFJ), da Rede Ibero-americana de Escolas Judiciais (RIAEJ) e da ERA (Academia de Direito Europeu)*” (item 13, com um valor médio de 3,9, ou seja, superior a 3,5).

Tipologia das sessões formativas.

Considerando a dimensão “tipologia das sessões formativas” apresentam-se os principais resultados obtidos em cada um dos itens, no que respeita às suas frequências, médias e desvios-padrão.

Tabela 73:

Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Tipologia das sessões formativas” do questionário (n=130)

Itens	Opções de resposta					Média	Desvio-Padrão
	1	2	3	4	5		
1	1	12	28	55	34	3,838	0,947
2	6	13	22	69	20	3,646	1,011
3	8	24	25	57	16	3,377	1,109
4	5	11	20	65	29	3,785	1,011
Valores globais						3,662	0,697

Nota. Opções de resposta: 1 – “Discordo totalmente”, 2 – “Discordo”; 3 – “Não concordo nem discordo”; 4 – “Concordo” e 5 – “Concordo totalmente”.

No que respeita a esta dimensão, e dado o seu valor médio de 3,8 e o desvio-padrão de 0,9, a preferência dos formandos recai sobre a organização de “*Sessões presenciais (sessões que se desenvolvem em contexto de sala de formação)*” (item 1). Todavia, e face a estes dados, pode-se inferir que os formandos parecem privilegiar a componente presencial da formação, ainda que esta possa ser combinada com momentos de formação *on-line*, ou seja, “*Sessões presenciais, on-line síncronas e on-line assíncronas, em função dos conteúdos formativos que se pretendem transmitir*”, na medida em que o item 4 apresentou um valor médio muito semelhante (3,8).

Contudo, o item 3) “*Sessões on-line assíncronas (em que a interação formador/formando não ocorre em tempo real, por exemplo: fórum, e-mail)*” foi aquele que apresentou um valor médio mais reduzido (3,4), levando a prever que ainda possa existir alguma incerteza, no que respeita à opinião dos formandos, em relação a esta tipologia de sessões formativas (tendo também registado o maior valor de desvio-padrão).

Estrutura e organização das ações de formação.

Relativamente à forma de organização e estruturação das ações de formação a distância apresentam-se os principais resultados obtidos nos diferentes itens.

Tabela 74:

Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Estrutura e organização das ações de formação” do questionário (n=130)

Itens	Opções de resposta					Média	Desvio-Padrão
	1	2	3	4	5		
1	2	2	13	75	38	4,115	0,764
2	2	0	6	62	60	4,369	0,717
3	3	0	6	65	56	4,315	0,768
4	3	0	3	67	57	4,346	0,744
5	2	0	7	60	61	4,369	0,728
6	1	0	4	52	73	4,508	0,638
7	2	0	5	55	68	4,438	0,715
8	1	0	6	53	70	4,469	0,661
9	5	12	44	45	24	3,546	1,020
Valores globais						4,275	0,589

Nota. Opções de resposta: 1 – “Discordo totalmente”, 2 – “Discordo”; 3 – “Não concordo nem discordo”; 4 – “Concordo” e 5 – “Concordo totalmente”.

Os resultados da tabela 74 evidenciam a existência de um nível de concordância elevado (4,3) no que se refere aos princípios elencados ao nível da “estrutura e organização das ações de formação”, apresentando um desvio-padrão de 0,6.

Neste âmbito, verifica-se que existem diferenças assinaláveis que se refletem na amplitude de valores médios apresentados nos vários itens constitutivos desta parte do

questionário, dado que os seus valores médios variam entre os 3,5 e os 4,5 e os desvios-padrão entre 0,6 e 1,0.

Porém, e de acordo com os valores médios mais elevados (superiores a 4), os respondentes apresentam maiores valores médios nos itens 6 e 8, correspondendo respetivamente aos seguintes princípios: 6) “*Os conteúdos formativos devem ser atuais e sujeitos a revisões regulares*” (4,5) e 8) “*A informação disponibilizada deve ser direta, sucinta e direcionada para as necessidades dos magistrados/formandos*” (4,5). Neste sentido, e segundo a opinião dos respondentes, pode-se verificar que estes consideram de grande importância a atualização e revisão constante dos próprios conteúdos formativos, bem como a estruturação e sequência lógica com que os mesmos são abordados, devendo estes privilegiar uma linguagem direta, sucinta e direcionada para as necessidades efetivas dos formandos.

Por outro lado, constata-se que o item que apresenta um valor médio mais reduzido, apesar de este ser de 3,5 é o item 9, “*As ações de formação devem ter no início uma sessão presencial para ambientação ao meio tecnológico em que a mesma se vai desenvolver*”.

Levanta-se a possibilidade deste último item se destacar com um valor médio mais baixo pelo facto dos formandos ainda apresentarem algumas incertezas em relação ao desenvolvimento de formação totalmente *on-line*; na medida em que estes, na dimensão “tipologia das sessões formativas”, destacaram a importância da componente presencial da formação, apesar de esta poder, eventualmente, combinar momentos de formação *on-line*.

Duração das ações de formação.

No que se refere à duração das ações de formação a distância apresentam-se os principais resultados obtidos nos diferentes parâmetros do questionário.

Tabela 75:

Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Duração das ações de formação” do questionário (n=130)

Itens	Opções de resposta					Média	Desvio-Padrão
	1	2	3	4	5		
1	9	47	41	25	8	2,815	1,025
2	2	25	35	53	15	3,415	0,979
3	6	12	34	57	21	3,577	1,018
4	14	29	27	49	11	3,108	1,170
5	7	29	30	54	10	3,238	1,055
6	33	51	26	19	1	2,262	1,023
Valores globais						3,069	0,525

Nota. Opções de resposta: 1 – “Discordo totalmente”, 2 – “Discordo”; 3 – “Não concordo nem discordo”; 4 – “Concordo” e 5 – “Concordo totalmente”.

De acordo com as respostas dos inquiridos, refere-se que existe um grau relativamente baixo de concordância quanto à duração estimada das ações de formação a distância (3,1), apresentando um desvio-padrão de 0,5. Existem algumas diferenças entre os itens que importa sinalizar, na medida em que os seus valores médios variam entre 2,3 e 3,6.

Importa igualmente referir que todos os itens apresentam valores inferiores a 3,5, à exceção do item 3, “*As ações de formação podem ocorrer em horário laboral (por exemplo ao nível das sessões presenciais, sessões on-line síncronas)*”, que apresenta um valor médio de 3,6.

Todavia, é ainda de salientar que os itens 2, 4 e 5 apresentam valores médios de concordância de 3 pontos, levando-nos a prever que possa ainda existir alguma incerteza por parte dos formandos em relação a estes parâmetros, nomeadamente, “*As ações de formação devem ser mais curtas e concentradas no tempo (inferior a 1 mês)*” (3,4), “*As ações de*

formação podem ocorrer em horário pós-laboral (por exemplo no que respeita às sessões on-line assíncronas, realização de tarefas)” (3,1) e “As horas previstas para a formação on-line assíncrona podem ser de 1 a 2 horas diárias” (3,2).

Em oposição, o item 6 “*Em contexto de trabalho, é fácil a conciliação entre os tempos destinados à formação e o desempenho das funções diárias*”, é aquele que apresenta um valor médio mais reduzido, com um valor médio de 2,3.

Estratégias e práticas pedagógicas.

Relativamente a esta dimensão, pretende-se identificar quais são, do ponto de vista dos respondentes, as estratégias e práticas pedagógicas que assumem maior importância para estes, de acordo com o conjunto de itens apresentado no questionário.

Tabela 76:

Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Estratégias e práticas pedagógicas” do questionário (n=130)

Itens	Opções de resposta					Média	Desvio-Padrão
	1	2	3	4	5		
1	2	1	5	54	68	4,423	0,746
2	2	4	14	58	52	4,185	0,861
3	9	34	44	33	10	3,008	1,053
4	2	4	19	58	47	4,108	0,874
5	8	27	32	37	26	3,354	1,193
6	4	28	40	42	16	3,292	1,038
7	2	5	21	53	49	4,092	0,910
8	2	3	10	62	53	4,238	0,815
9	4	9	44	55	18	3,569	0,923
10	4	4	26	62	34	3,908	0,927
11	1	0	15	68	46	4,215	0,704
12	8	12	30	53	27	3,608	1,103
13	7	12	51	43	17	3,392	1,008
14	5	14	39	56	16	3,492	0,974
15	27	37	36	23	7	2,585	1,160
16	9	11	57	48	5	3,223	0,917
Valores globais						3,668	0,573

Nota. Opções de resposta: 1 – “Nada importante”, 2 – “Importância reduzida”; 3 – “Importância moderada”; 4 – “Importante” e 5 – “Muito importante”.

Através da tabela apresentada, constata-se que existem diferenças consideráveis no que respeita a esta dimensão, havendo alguma divergência em relação à opinião dos respondentes relativamente às estratégias e práticas pedagógicas que podem ser adotadas ao nível da formação contínua de magistrados, dado os seus valores médios variarem entre 2,6 e 4,4.

Assim, verifica-se que das estratégias e práticas pedagógicas indicadas no questionário, aquelas que demonstram valores médios mais elevados são os itens 1, 8 e 11, relativos a *“Repositórios de conteúdos formativos através da disponibilização de documentação relevante, designadamente: textos de comunicações, apresentações em Powerpoint, bibliografia, legislação, jurisprudência, doutrina e videogravação das sessões formativas”* (4,4); *“Troca de experiências entre os docentes e os magistrados/formandos e entre os próprios magistrados/formandos”* (4,2) e *“Análise jurisprudencial e doutrinal em relação a determinados conteúdos formativos”* (4,2), com um nível de importância médio de 4 pontos.

Por outro lado, os itens que apresentam valores médios mais reduzidos, ou seja, inferiores a 3,5 são os itens 3, 5, 6, 13, 15 e 16, correspondentes às seguintes estratégias e práticas pedagógicas: *“Trabalhos individuais ou em grupo sobre determinadas temáticas”* (item 3, com um valor médio de 3,0); *“Realização de simulações e de role-playing de situações diversificadas”* (item 5, com um valor médio de 3,4); *“Análise de entrevistas/vídeos sobre determinadas situações”* (item 6, com um valor médio de 3,3); *“Realização de atividades síncronas (por exemplo através do chat ou Skype)”* (item 13, com um valor médio de 3,4); *“Utilização de testes, de forma a verificar a aquisição dos conhecimentos por parte dos magistrados/formandos, durante ou no final no processo formativo”* (item 15, com um valor médio de 2,6) e *“Utilização de outro tipo de atividades existentes ao nível da plataforma que permitam uma maior interatividade por parte dos magistrados/formandos”* (item 16, com um valor médio de 3,2).

Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos.

No que se refere a esta dimensão, pretende-se compreender, segundo a opinião dos inquiridos, que tipo de ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos podem ser utilizados ao nível da formação contínua de magistrados, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem, por um lado, mais eficaz, e por outro, mais atrativo e apelativo.

Tabela 77:

Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos” do questionário (n=130)

Itens	Opções de resposta					Média	Desvio-Padrão
	1	2	3	4	5		
1	3	0	19	57	51	4,177	0,849
2	3	4	23	61	39	3,992	0,902
3	1	0	14	56	59	4,323	0,728
4	5	0	14	57	54	4,192	0,916
5	4	6	22	60	38	3,938	0,963
6	3	8	31	56	32	3,815	0,955
7	5	10	41	48	26	3,615	1,015
8	3	7	29	62	29	3,823	0,919
9	4	10	25	58	33	3,815	1,002
10	6	14	27	64	19	3,585	1,018
Valores globais						3,928	0,714

Nota. Opções de resposta: 1 – “Nada importante”; 2 – “Importância reduzida”; 3 – “Importância moderada”; 4 – “Importante” e 5 – “Muito importante”.

Após a análise da tabela 77, no que concerne às ferramentas e recursos elencados no questionário, constata-se que existem algumas diferenças que convém realçar, dado que os valores médios dos diferentes itens se situam entre os 3,6 e os 4,2.

Todavia, verifica-se igualmente que todos os itens se situam acima dos 3,5 pontos, pelo que não se efetua referência a valores médios reduzidos.

Assim, aqueles itens que evidenciam valores de importância mais elevados referem-se aos itens 1, 3 e 4, associados respetivamente, à “Utilização das funcionalidades existentes na plataforma que servem para transmitir conteúdos de cariz mais informativo (por exemplo: documentação em formato PDF, documentos com hiperligações, internas ou externas, para

outros recursos ou documentação relevante, vídeos)” (4,2), *“Recurso a manuais de formação e documentação de apoio”* (4,3) e *“Utilização de e-books, vídeo-books, study guides”* (4,2).

Infraestrutura tecnológica (plataforma de aprendizagem).

Em relação à utilização da plataforma *Moodle*, é essencial compreender, do ponto de vista dos respondentes, como é que estes perspetivam a utilização desta infraestrutura tecnológica.

Tabela 78:

Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Infraestrutura tecnológica (plataforma de aprendizagem)” do questionário (n=130)

<i>Opções de resposta</i>							
Itens	1	2	3	4	5	Média	Desvio-Padrão
1	1	0	16	68	45	4,200	0,709
2	1	0	10	62	57	4,338	0,688
3	1	0	5	56	68	4,462	0,649
4	4	11	32	58	25	3,685	0,981
5	1	4	16	74	35	4,062	0,765
Valores globais						4,149	0,571

Nota. Opções de resposta: 1 – “Discordo totalmente”, 2 – “Discordo”; 3 – “Não concordo nem discordo”; 4 – “Concordo” e 5 – “Concordo totalmente”.

No que concerne a esta dimensão, também se pode verificar que existem algumas diferenças assinaláveis na forma como os diferentes inquiridos encaram a plataforma de aprendizagem, face aos valores médios obtidos. Todavia, verifica-se que todos os itens se situam acima dos 3,5 pontos.

Neste sentido, e no que respeita a esta dimensão, os formandos de uma maneira geral, concordam que “*A plataforma deve facilitar o processo de aprendizagem e de assimilação dos conteúdos formativos por parte dos magistrados/formandos*” (item 3), dado que este item foi aquele que evidenciou o valor médio mais elevado.

Mecanismos de avaliação e monitorização.

No que se refere a esta categoria, é importante perceber, do ponto de vista dos inquiridos, quais são os mecanismos de avaliação e de monitorização do processo formativo, mais adequados para aferir a aprendizagem dos formandos, bem como a eficácia e qualidade do próprio ciclo formativo.

Tabela 79:

Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Mecanismos de avaliação e monitorização” do questionário (n=130)

Itens	Opções de resposta					Média	Desvio-Padrão
	1	2	3	4	5		
1	39	43	35	11	2	2,185	1,001
2	22	33	27	39	9	2,846	1,223
3	9	17	27	62	15	3,438	1,078
4	5	12	40	60	13	3,492	0,934
5	6	8	43	59	14	3,515	0,934
6	7	13	33	53	24	3,569	1,071
7	2	3	29	72	24	3,869	0,791
8	4	8	40	62	16	3,600	0,894
Valores globais						3,314	0,673

Nota. Opções de resposta: 1 – “Discordo totalmente”, 2 – “Discordo”; 3 – “Não concordo nem discordo”; 4 – “Concordo” e 5 – “Concordo totalmente”.

De acordo com a opinião dos respondentes, e como é possível constatar através da tabela anteriormente apresentada (tabela 79), os resultados obtidos evidenciam a existência de alguma incerteza por parte dos inquiridos no que concerne aos mecanismos de avaliação e de monitorização.

Verifica-se assim que existem algumas diferenças assinaláveis no que se refere aos valores médios apresentados nos vários itens do questionário, dado que os valores médios variam entre os 2,2 e os 3,9 registando-se uma amplitude de 1,7 pontos.

Neste sentido, verifica-se que os valores médios mais elevados (3,9) surgem nos itens 6, 7 e 8. Dito de outro modo, os formandos consideram que os itens relacionados com os mecanismos de avaliação e monitorização para com os quais apresentam maior concordância são: “*Mecanismos de certificação da aprendizagem, para os magistrados/formandos que*

obtiverem aproveitamento nas respectivas ações de formação (através da emissão de um certificado de aprendizagem)” (item 6, com um valor médio de 3,6); “Mecanismos de apreciação do grau de satisfação dos participantes nas ações de formação (por exemplo, através do preenchimento de um questionário de satisfação)” (item 7, com um valor médio de 3,9) e “A definição de mecanismos de acompanhamento após a conclusão das ações de formação (por exemplo, através da avaliação do impacto e da eficácia da formação)” (item 8, com um valor médio de 3,6).

Por oposição, os valores médios mais reduzidos, ou seja inferiores a 3,5, estão relacionados com os mecanismos de avaliação da aprendizagem dos formandos, nomeadamente nos itens 1, 2 e 3, correspondentes a *“Um sistema obrigatório de avaliação da aprendizagem dos magistrados/formandos para aferir o seu grau de aprendizagem (por exemplo: através da realização de testes de aferição dos conhecimentos, trabalhos individuais ou em grupo)”* (item 1, com um valor médio de 2,2); *“Um sistema facultativo de avaliação da aprendizagem dos magistrados/formandos, para aferição do seu nível de aprendizagem (por exemplo: através da realização de testes, trabalhos individuais ou em grupo)”* (item 2, com um valor médio de 2,8) e *“Mecanismos de autoavaliação dos magistrados/formandos, para efetuar o balanço das aprendizagens realizadas (por exemplo: através da realização de questionários)”* (item 3, com um valor médio de 3,4).

Neste sentido pode-se concluir que os respondentes, consideram importante o desenvolvimento de mecanismos de avaliação da formação, com vista ao eventual desenvolvimento de ações de melhoria. Contudo, em relação à avaliação dos formandos, com cariz obrigatório, ou até mesmo facultativo, não se regista grande concordância.

Tipologias das ações de formação.

Em relação a esta categoria, pretende-se compreender quais são as ações de formação mais adequadas para poderem ser desenvolvidas a distância, de acordo com a tipologia de ações de formação atualmente utilizada pelo CEJ (colóquios, seminários, cursos de especialização, *workshops* e cursos *on-line*).

Tabela 80:

Frequências, médias e desvios-padrão da dimensão “Tipologia das ações de formação” do questionário (n=130)

Itens	Opções de resposta					Média	Desvio-Padrão
	1	2	3	4	5		
1	12	17	31	53	17	3,354	1,147
2	9	13	32	59	17	3,477	1,065
3	12	8	21	56	33	3,692	1,187
4	13	12	33	58	14	3,693	1,115
5	3	4	19	59	45	4,069	0,908
Valores globais						3,592	0,823

Nota. Opções de resposta: 1 – “Nada adequado”, 2 – “Adequação reduzida”; 3 – “Adequação moderada”; 4 – “Adequado” e 5 – “Muito adequado”.

Na opinião dos respondentes, e decorrente dos valores médios obtidos nos diferentes itens (valor médio de 3,6 e desvio-padrão de 0,8), estes apontam para um nível de adequação aceitável em relação à tipologia das ações de formação a distância apresentada.

Todavia, o item que demonstra maior valor médio por parte dos inquiridos, com um valor médio de 4,1 e desvio-padrão de 0,91, refere-se ao item 5, “*Tipo E – Cursos on-line (duração variável)*”.

Em oposição, o item 1 “*Colóquios (1 dia)*”, é aquele que apresenta um valor médio mais reduzido por parte dos respondentes (valor médio de 3,3), verificando-se a sinalização de

menor adequação dos colóquios (ações de formação de 1 dia), ao nível do seu desenvolvimento em regime de *b-learning*.

Informação complementar considerada relevante.

No que se refere à questão aberta presente neste questionário, 14 respondentes (10,7%) responderam à mesma, fornecendo comentários ou sugestões que estes consideravam relevantes ao nível da conceção e desenvolvimento de ações de formação a distância.

Através da análise de conteúdo efetuada a esta questão, apresentam-se as principais ideias daí retiradas, tendo em conta a perceção dos inquiridos:

- Falta de qualidade no sistema de transmissão de videoconferência – a maioria dos respondentes (4) referiram como aspetos menos positivos do desenvolvimento das ações de formação a distância, tendo em conta as experiências já vivenciadas pelos próprios formandos, os problemas técnicos associados ao sistema de videoconferência (tanto ao nível áudio, como vídeo), que acabam por reduzir o interesse de participação e a motivação destes nas respetivas ações de formação, bem como a perda de informação relevante;
- Características do modelo pedagógico de formação a distância – na opinião dos inquiridos, o modelo pedagógico de formação a distância deve centrar-se nos conteúdos formativos, que muitas das vezes não trazem valor acrescentado em termos de conhecimento relevante para o exercício da função de magistrado;
- Dispersão geográfica dos formandos – um dos inquiridos referiu que seria importante a organização de ações de formação em todo o território nacional, por forma a garantir a igualdade no acesso à formação contínua por parte dos magistrados;
- Tipologia das ações de formação – as ações de formação, deveriam ser, na opinião de um respondente, todas de natureza presencial;

- Disponibilização de documentação relevante – após as ações de formação, segundo a percepção de um inquirido, deveriam ser disponibilizadas aos formandos as respetivas comunicações dos oradores, de modo a que estes tenham acesso à informação;
- Utilização de ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos – um dos formandos referiu, que à semelhança do que já tem vindo a ocorrer, seria interessante a utilização e dinamização do *Facebook*, como ferramenta útil para a discussão de diferentes temáticas entre os próprios magistrados;
- Mecanismos de avaliação da aprendizagem – segundo um dos formandos, a sobrecarga de trabalho existente ao nível dos tribunais não se coaduna com a avaliação da aprendizagem dos magistrados, quer seja através de testes de avaliação ou de apresentação de trabalhos;
- Qualidade técnica e pedagógica dos oradores – é essencial, segundo a opinião dos respondentes (2), que os oradores possuam competências comunicacionais e pedagógicas, bem como uma perspetiva atual e prática das temáticas abordadas, na medida em que por vezes, os oradores efetuam exposições demasiado teóricas das mesmas.

Síntese conclusiva.

Decorrente da análise efetuada, é importante realçar que a aplicação deste questionário aos formandos revestiu-se de uma importância fundamental, na medida em que permitiu aferir de forma mais adequada a pertinência e utilidade da conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância para a formação contínua de magistrados e compreender que características um modelo desta natureza deve conter, de modo a dar respostas à vida profissional dos magistrados. Com a aplicação dos questionários tornou-se

clara a opção dos magistrados por um modelo pedagógico de formação a distância, em regime híbrido.

Assim, como se pode constatar através da análise efetuada aos resultados obtidos através deste questionário, foi possível obter um *corpus* de dados útil para compreender como os formandos percecionam a conceção e o desenvolvimento de um modelo pedagógico de formação a distância.

Deste modo, pode-se verificar através das médias e desvios-padrão globais encontrados para as diferentes dimensões do questionário (tabela 70), que as dimensões que reuniram valores médios mais elevados por parte dos formandos foram as dimensões associadas às características do modelo pedagógico de formação a distância (4,3), à estrutura e organização das ações de formação (4,3) e à infraestrutura tecnológica de suporte (4,1).

Por outro lado, aquelas dimensões que apresentaram os valores médios mais baixos referem-se às dimensões inerentes à duração das ações de formação (3,1) e aos mecanismos de avaliação e monitorização (3,3).

Assim, e tendo como referência as dimensões anteriormente indicadas, apresenta-se de forma resumida as principais conclusões que decorreram da análise efetuada:

- Implementação do modelo pedagógico de formação a distância (b-learning) – constata-se que do ponto de vista dos inquiridos é reconhecida a importância das tecnologias digitais, constatando-se as suas potencialidades no contexto da formação contínua, como complemento à atividade formativa proporcionada aos formandos, bem como ao nível da organização e gestão do tempo profissional e pessoal dos mesmos.
- Características do modelo pedagógico de formação a distância – verifica-se que segundo a perceção dos respondentes é essencial que este modelo pedagógico de

formação a distância, destinado à formação contínua de magistrados incida, primeiramente, na qualidade e excelência dos conteúdos formativos abordados. Para além desta característica, este modelo pedagógico deve ir ao encontro daquelas que são as reais necessidades e preocupações profissionais dos formandos, sendo para tal fundamental que antes do planeamento, desenvolvimento e avaliação das próprias ações de formação, ocorra uma fase de identificação das necessidades de formação inerentes a estes profissionais.

- Tipologia das sessões formativas – em relação a esta dimensão, constata-se que a preferência dos formandos incide na dinamização de sessões presenciais, em contexto de sala de formação ou de sessões híbridas, em que se combinam sessões *on-line* com sessões presenciais. Por oposição, o item que apresentou um valor médio mais baixo refere-se ao desenvolvimento de sessões *on-line* assíncronas (em que a interação formador/formando não ocorre em tempo real).
- Estrutura e organização das ações de formação – pela opinião dos respondentes, pode-se verificar que estes consideram de grande importância a atualização e revisão constante dos próprios conteúdos formativos, privilegiando uma linguagem direta, sucinta e direcionada para as necessidades efetivas dos formandos.
Por outro lado, constata-se, que o item que apresenta o valor médio mais reduzido, apesar de ser igual a 3,5, está relacionado com o facto das ações de formação a distância possuírem uma sessão presencial inicial para ambientação ao meio tecnológico em que a mesma se vai desenvolver.
- Duração das ações de formação – neste sentido, observa-se que apesar de todos os itens se situarem abaixo do valor médio de 3,5, o item que merece maior concordância associa-se ao facto das ações de formação poderem ocorrer em horário laboral (por exemplo, ao nível de sessões presenciais ou de sessões *on-line* síncronas).

Em oposição, os valores médios mais reduzidos presentes nos itens desta dimensão estão relacionados com a dificuldade de conciliação do tempo destinado à formação e o desempenho das funções profissionais de um magistrado e com o facto destas ações de formação não deverem ser muito prolongadas no tempo (entre 1 a 2 meses).

- Estratégias e práticas pedagógicas – neste âmbito, é possível sinalizar que as estratégias e práticas pedagógicas mais relevantes, são aquelas relacionadas com a partilha e disponibilização de documentação pertinente para as áreas de jurisdição, nomeadamente, textos de comunicações, apresentações, bibliografia, legislação e jurisprudência; análise jurisprudencial e doutrinal em relação a determinados conteúdos formativos, bem como a partilha e troca de experiências entre a equipa docente e os formandos e entre os próprios formandos.

Em antítese, aquelas estratégias e práticas pedagógicas que apresentam uma menor importância do ponto de vista da perceção dos inquiridos, estão relacionadas com a dinamização de trabalhos individuais ou em grupo sobre determinadas temáticas, a realização de simulações e de *role-playing* de situações diversificadas, a análise de entrevistas ou de vídeos relacionados com determinadas situações, a realização de atividades síncronas (por exemplo através do *chat* ou *Skype*), bem como com a utilização de testes sumativos para aferir os conhecimentos adquiridos pelos formandos e a utilização de outro tipo de atividades que permitam uma maior interatividade por parte destes.

- Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos – pode-se assinalar que as ferramentas e recursos pedagógicos e tecnológicos que são mais relevantes para a formação contínua de magistrados são os que se relacionam com as funcionalidades existentes ao nível da plataforma de *e-learning*, que servem para a disponibilização e dinamização de conteúdos formativos, bem como com a disponibilização e utilização

de manuais de formação e documentação de apoio, *e-books*, *video-books* e *study guides*.

- Infraestrutura tecnológica (plataforma de aprendizagem) – no que respeita a esta dimensão e face aos valores médios obtidos, verifica-se que os formandos concordam de uma maneira geral que este sistema de gestão da aprendizagem deve, por um lado, facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos formandos e, por outro, potenciar a assimilação dos próprios conteúdos formativos por parte dos mesmos.
- Mecanismos de avaliação e monitorização – neste sentido pode-se referir que estes consideram importante o desenvolvimento de mecanismos de avaliação da formação, nomeadamente ao nível da satisfação e do impacto da formação, com vista ao eventual desenvolvimento de ações de melhoria, bem como ao nível da certificação da aprendizagem dos formandos. Contudo, em relação à avaliação da aprendizagem dos formandos, com cariz obrigatório, ou até mesmo facultativo, ou ao nível da implementação de mecanismos de autoavaliação dos próprios formandos, para efetuar o balanço das suas aprendizagens, não existe grande concordância em relação à implementação deste tipo de avaliação.
- Tipologia das ações de formação – constata-se que na opinião dos formandos, os cursos *on-line* (de duração variável), são aqueles que se destacam como sendo os mais adequados para serem desenvolvidos em regime de *b-learning*.
Contudo, aquele que apresenta um valor médio mais reduzido refere-se à adequação dos colóquios (ações de formação de 1 dia).

Fase 4 – Articulação e interpretação integrada dos resultados qualitativos e quantitativos

Após a apresentação individual dos resultados referentes a cada fase metodológica, chegou o momento de integrar os resultados qualitativos e quantitativos, com vista a uma melhor explicação e interpretação dos dados recolhidos nos diferentes momentos do estudo.

Neste sentido, desenvolveu-se uma matriz de dupla entrada, que pretende efetuar a compilação de todos os dados recolhidos através da aplicação dos diferentes instrumentos e técnicas qualitativas e quantitativas e que se encontra organizada em função das dimensões identificadas no decorrer da recolha dos dados (Anexo O – Matriz dos resultados globais que serviu de apoio à conceção do modelo pedagógico de formação a distância, em regime híbrido, para a formação contínua de magistrados). Pretende-se perceber se existe convergência ou divergência entre os diferentes atores envolvidos (chefias diretas, docentes, especialistas e formandos) no que respeita à sua perceção em relação às diferentes dimensões de análise.

No que se refere à “pertinência e utilidade” do modelo pedagógico de formação a distância, em regime híbrido, para a formação contínua de magistrados, existe convergência entre os diferentes intervenientes de que a sua conceção e implementação é pertinente e útil. Os elementos da direção e os docentes que participaram nas entrevistas consideram que este modelo pedagógico constitui-se como uma ferramenta útil e essencial ao nível da formação contínua de magistrados, reduzindo a deslocação dos magistrados e combatendo a disseminação geográfica dos mesmos. Consideram ainda que a conceção deste modelo pedagógico de formação a distância reveste-se de um compromisso estratégico, devendo este ser complementar ao modelo de formação presencial já existente.

Paralelamente, os formandos que frequentaram os “cursos de especialização” do Plano de Formação Contínua 2015/2016, consideram que a conceção e desenvolvimento deste

modelo pedagógico de formação a distância é vantajosa, tendo em consideração o contexto formativo e o público-alvo a que se destina. Ainda a este nível, consideram que a utilização das TIC na formação contínua de magistrados é de uma importância fundamental, sendo necessário adotá-las numa perspetiva de complementaridade à atividade formativa proporcionada aos magistrados, trazendo igualmente benefícios ao nível da organização e gestão profissional e pessoal destes profissionais.

Em relação à “viabilidade” de implementação deste modelo pedagógico, os diferentes intervenientes consideram que este é viável, contudo, devem ser salvaguardados alguns aspetos relativos às especificidades e necessidades do público-alvo. Também de acordo com os vários stakeholders, especialistas de relevo que participaram na entrevista focus-group, este modelo deve possuir uma atenção virada para os conteúdos formativos, para o público-alvo em questão e para as suas características.

Esta ideia é igualmente referida pelos elementos da direção e equipa docente, na medida em que consideram que este modelo pedagógico deve possuir características próprias e específicas em relação aos modelos existentes, por exemplo, ao nível das Universidades ou de outras Escolas de Formação de Magistrados, devendo ter como preocupação central, a qualidade científica e profissional da formação e o aperfeiçoamento dos conhecimentos dos magistrados. A questão da qualidade e da importância científica dos conteúdos formativos é um aspeto comum aos vários intervenientes.

Paralelamente, este modelo pedagógico de formação a distância deve permitir assegurar o controlo da presença efetiva dos magistrados nas ações de formação a distância, com os cuidados inerentes aos resultados e condições de progressão destes.

Relativamente aos “objetivos estratégicos” inerentes à conceção e desenvolvimento deste modelo pedagógico de formação a distância, existe igualmente uma convergência de opiniões em relação aquilo que é referido pelos elementos dos órgãos diretivos, docentes e

especialistas. Estes consideram que a implementação deste modelo pedagógico permite abranger um maior número de magistrados, de acordo com as suas necessidades e preocupações efetivas, reduzir os custos associados às deslocações físicas dos magistrados, bem como permitir uma maior atualização dos conteúdos científicos, através da oferta de um conjunto diversificado e atualizado de recursos.

Todavia, os especialistas chamaram a atenção para o facto deste modelo não poder concorrer para a redução da complexidade formativa, de modo a poder comprometer o valor da formação ministrada aos magistrados, nomeadamente no que aos conhecimentos e competências diz respeito.

Em relação à existência de “diretivas superiores” ou de enquadramento legal, que a nível nacional e internacional defina a implementação de práticas de formação a distância na formação de magistrados, foi referido pelos participantes nas entrevistas individuais e coletivas que não existem formalmente diretivas superiores no que à formação *on-line* diz respeito. Porém, existem orientações ao nível da REFJ, no sentido da implementação deste regime de formação, tendo estas sido sinalizadas pela direção e docentes e também confirmadas nos documentos analisados.

Relativamente às principais “expetativas e resultados esperados”, por parte da direção e equipa de docentes, ao nível da conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, estes prendem-se com o maior acesso dos magistrados às ações de formação e aos conteúdos formativos, com a melhoria constante da formação proporcionada aos magistrados, bem como com a uniformização dos procedimentos adotados, permitindo uma atuação igual em função das magistraturas e da localização geográfica dos magistrados.

Paralelamente, estes intervenientes consideram que este modelo de formação a distância deve ser inovador, original e de forte pendor prático, centrado nas especificidades dos destinatários e que vá ao encontro das necessidades e dificuldades dos mesmos. É ainda

referido por estes intervenientes que a adoção deste regime de formação é uma aposta no futuro, na qual pretendem que o CEJ seja uma entidade pioneira e uma referência a nível europeu.

Tendo por base as “necessidades de implementação” existentes ao nível da conceção de um modelo pedagógico neste regime de formação, verifica-se igualmente que existe convergência entre os vários atores envolvidos neste processo.

Do ponto de vista dos formandos, estes reconhecem que atualmente existe a necessidade de implementação da formação a distância, em regime de *b-learning*, na formação contínua de magistrados.

No que se refere à direção, à equipa docente e aos especialistas, estes referem como necessidades que suportam a pertinência da implementação deste modelo, questões como a complexidade da vida jurídica (surgimento de novas leis e atualização permanente das matérias legais), aliada à promoção de conhecimento especializado dos magistrados, bem como ao alargamento da oferta formativa a outros magistrados dos países de língua oficial portuguesa.

Os diferentes stakeholders referiram ainda que na construção deste modelo devem ser respeitadas as especificidades do contexto formativo e as necessidades formativas e profissionais dos destinatários e que este modelo deve ser diversificado em função das situações e ajustável aos diferentes contextos formativos.

Tendo em conta as experiências já vivenciadas no domínio da formação a distância, os magistrados encontram-se, de uma maneira geral, satisfeitos com este regime de formação.

No que se refere à “promoção das ações de formação”, os entrevistados referiram que seria importante a este nível o desenvolvimento de um “Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores”, bem como de algumas noções acerca deste regime de formação a distância, e, bem assim, dos seus modelos e pressupostos inerentes.

Relativamente às “vantagens e benefícios” associados à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância pode-se referir que existe convergência em relação às opiniões dos diferentes participantes.

Estes reconhecem que este regime de formação pode trazer múltiplos benefícios à formação contínua de magistrados, na medida em que permite o acesso ao conhecimento de quem está impossibilitado de se deslocar e de fazer formação, permitindo atingir um maior número de magistrados em simultâneo; evita a disseminação geográfica dos magistrados; possibilita uma gestão mais flexível do tempo pessoal e profissional dos mesmos, não havendo rigidez relativamente aos horários; possibilita a replicação das ações de formação a distância e dos respetivos conteúdos formativos na plataforma de aprendizagem *on-line*; cria oportunidades de articulação com outras instituições e permite a adaptação do modelo pedagógico existente ao nível da formação de magistrados, a outras instituições judiciais nacionais e internacionais.

No que concerne às “desvantagens e dificuldades” associadas à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, os entrevistados referiram que estas encontram-se relacionadas com a questão da diminuição da interação e da comunicação proporcionada entre formandos e docentes, com a capacidade de controlo eficaz relativo à participação destes formandos nas respetivas ações de formação e com o próprio processo de avaliação dos mesmos.

Paralelamente foram ainda referidas dificuldades atinentes ao facto de alguns magistrados possuírem algumas limitações ao nível da utilização das ferramentas informáticas (interação com a plataforma de aprendizagem *on-line*) e em exporem as suas dúvidas assincronamente (por exemplo: através de fóruns). Foram ainda referidos como desvantagens associadas à implementação deste regime de formação os problemas técnicos, nomeadamente, os associados ao desenvolvimento das videoconferências.

Em relação às principais “mudanças e desafios” expectáveis com a implementação de um modelo pedagógico de formação a distância na formação contínua dos magistrados, foram sinalizados aspetos associados ao aumento da oferta formativa proporcionada a outras escolas de formação de magistrados, nomeadamente dos países de língua oficial portuguesa, com a complementaridade ao atual modelo de formação existente, com a articulação do CEJ com os CS ao nível dos requisitos administrativos necessários às dispensas de serviço dos magistrados para efeitos de frequências nas ações de formação a distância. Paralelamente, foram ainda identificados aspetos relacionados com a diminuição dos problemas técnicos referentes às videoconferências, com a existência de recursos humanos e tecnológicos eficazes e eficientes, com a produção de conteúdos formativos adequados à plataforma de aprendizagem *on-line* e que possam ser consultados e lidos por diferentes suportes tecnológicos, bem como com a questão da adaptação do modelo pedagógico aos diferentes conteúdos formativos.

No que se refere às “estratégias e orientações pedagógicas” a ter em conta na conceção e implementação de um modelo pedagógico de formação a distância, verifica-se que de uma maneira geral os dados reportam concordância entre os diferentes inquiridos. Estes sinalizam como estratégias a adotar, o alargamento deste regime de formação à formação inicial, como forma de envolver, logo numa primeira fase, os magistrados com esta nova realidade. Paralelamente, os entrevistados consideram que deve ser privilegiado o modelo adotado nos *workshops* (constituído por grupos mais pequenos), numa perspetiva de potenciar a interação e o envolvimento dos magistrados nas ações de formação e de forma a promover a discussão em torno de temas específicos entre pares usufruindo-se de um grupo mais restrito. Ainda a este nível, consideram que devem ser privilegiadas metodologias mais práticas, que fomentem a participação, a interação e a troca de opiniões entre os magistrados. Na opinião destes intervenientes, a formação deve ser mais pormenorizada e focalizada, com a resolução

de casos práticos e concretos relacionados com a vida profissional dos magistrados, bem como com a utilização de vídeos curtos que abordem diferentes temáticas. Outra das estratégias a privilegiar, na opinião destes é a realização de cursos mais concretos, sobre temas específicos de forma a serem abordadas as questões mais importantes acerca de um determinado assunto.

No que se refere aos conteúdos formativos, os participantes consideram que deve haver uma grande preocupação com a qualidade científica e técnica dos mesmos.

Em relação às “etapas e processos” inerentes à conceção e desenvolvimento de um modelo pedagógico de formação a distância, também existe concordância entre os elementos da direção, equipa docente e formandos. Estes intervenientes consideram que deve existir uma fase de identificação de necessidades por parte dos magistrados e posteriormente, de planeamento, conceção, desenvolvimento e avaliação das ações de formação a distância.

Relativamente às “potencialidades das TIC”, os agentes envolvidos sinalizam essencialmente as vantagens associadas à possibilidade de combinar recursos de naturezas diferentes (por exemplo, textos, vídeos, filmes, hiperligações, páginas de internet, *podcasts*, entre outros), permitindo deste modo, a disseminação ilimitada da informação e a comunicação das pessoas.

No que concerne às “caraterísticas” inerentes a um modelo pedagógico de formação a distância, no domínio da formação contínua de magistrados, também existe convergência entre os diferentes atores envolvidos neste processo de auscultação. Contudo, existem algumas variações na forma como cada grupo perceciona este modelo pedagógico de formação a distância.

Assim, os inquiridos referem que as caraterísticas deste modelo devem depender do tipo de informação a ser veiculada, do tipo de ação de formação a realizar, da duração e dos objetivos da mesma, da jurisdição e dos respetivos destinatários, entendendo que não haverá

portanto um modelo único que se revele capaz de dar resposta a todas as necessidades e particularidades do público e das temáticas. Como tal, deverá existir vários modelos consoante os objetivos que se pretendem atingir.

Deste modo, este modelo pedagógico deve constituir-se como um guia de boas práticas que contribua para a uniformização e harmonização dos procedimentos formativos, ao mesmo tempo que deva garantir a qualidade e complexidade da formação ministrada aos magistrados (não colocando em causa os objetivos da formação e a transmissão dos conteúdos formativos), abrangendo todos os magistrados, minimizando o distanciamento geográfico entre os mesmos.

Segundo a opinião destes intervenientes, este modelo deve ser atual, inovador e deve responder às especificidades dos magistrados e aquelas que são as reais necessidades e preocupações profissionais dos mesmos. Complementarmente, este modelo deve ter uma natureza flexível e dinâmica, possibilitando uma interação entre vários modelos, de modo a permitir a sua adaptação ao contexto formativo e aos seus destinatários. Este modelo deve ainda ser aberto, funcionando como repositório de conteúdos formativos, incidindo o mesmo ao nível da qualidade e excelência dos conteúdos formativos abordados. Ainda a este nível, este modelo deve permitir uma interação entre os próprios conteúdos formativos e os magistrados.

De igual modo, deve ser promovida a interação entre os magistrados, através do debate entre pares, com recurso, por exemplo, à utilização de fóruns.

Em relação à “tipologia das sessões formativas”, de uma maneira geral existe convergência em relação à preferência dos diferentes intervenientes (direção, equipa docente e formandos).

Assim, a preferência dos inquiridos recai sobre a dinamização de sessões presenciais ou de sessões híbridas em que se combinam sessões *on-line* com sessões presenciais. A este

nível os formandos consideram que as ações de formação a distância devem possuir uma sessão presencial inicial para ambientação ao meio tecnológico em que a mesma se vai desenvolver.

No que diz respeito às sessões *on-line* estas podem privilegiar momentos síncronos (com recurso, por exemplo, a videoconferências e *chats*). Porém, em relação aos momentos *on-line* assíncronos (com recurso, por exemplo, a fóruns) existe, aqui, alguma divergência de opinião entre a direção e equipa docente e os formandos. Enquanto que para os primeiros podem ser desenvolvidas sessões *on-line* assíncronas, para os formandos ainda existe alguma incerteza em relação ao seu desenvolvimento.

No que se refere à forma de “estruturação e organização das ações de formação”, existe igualmente convergência entre os diferentes participantes (direção, docentes e formandos). Os inquiridos consideram que as ações de formação a distância devem ser estruturadas em módulos de formação, e estes por sua vez em unidades de aprendizagem mais curtas (sub-módulos), de forma a permitir uma maior sistematização dos conteúdos e uma maior eficácia na aquisição dos resultados de aprendizagem. Estes referem igualmente que a distribuição dos conteúdos formativos nas respetivas unidades de aprendizagem deve ser apresentada de forma clara e organizada, de modo a facilitar a aprendizagem dos formandos.

No que se refere aos conteúdos formativos propriamente ditos, deve haver uma preocupação particular com a atualização e revisão constante dos próprios conteúdos formativos. Segundo a perceção destes intervenientes, os conteúdos formativos devem ser definidos de acordo com uma sequência lógica de aprendizagem, de modo a facilitar a concretização dos objetivos pedagógicos, devendo ter em consideração a natureza das competências a adquirir ou a desenvolver por parte dos formandos, de acordo com as suas características. Paralelamente, os conteúdos formativos devem privilegiar uma linguagem direta, sucinta e direcionada para as necessidades efetivas dos formandos. Os conteúdos

devem ainda ser claros, compreensíveis e com uma coerência lógica, de modo a que os formandos os possam assimilar de forma eficaz, bem como interativos, apelativos e de fácil manuseamento, de modo a permitir a motivação e autonomia dos formandos.

No que respeita à “duração das ações de formação”, os inquiridos consideram que esta deve depender do tipo de conteúdos formativos, dos objetivos pedagógicos e do público-alvo. Contudo, em relação à duração prevista para as ações de formação a distância existe alguma divergência entre os inquiridos (direção, docentes e formandos). Enquanto que para a direção e equipa de docentes, as ações de formação a distância devem ter uma duração mínima de um mês ou de uma ou duas horas de formação por semana, para os formandos devem ter uma duração compreendida entre um a dois meses, não devendo porém ser muito prolongadas no tempo. Para estes, as ações de formação podem ocorrer em horário pós-laboral (por exemplo no que respeita às sessões *on-line* assíncronas ou realização de determinadas tarefas), com a duração de uma a duas horas diárias. Ao nível das sessões presenciais e das sessões *on-line* síncronas, estas devem ocorrer em horário laboral. A este nível foi ainda referido pelos formandos que existe uma grande dificuldade de conciliação entre o tempo destinado à formação e o desempenho das funções profissionais de um magistrado.

No que respeita às “estratégias e práticas pedagógicas” existe convergência entre os inquiridos (direção, equipa docente e formandos). Estes consideram que devem ser utilizadas metodologias essencialmente práticas, que fomentem a participação e interação dos participantes (como por exemplo, utilização de vídeos, resolução de casos práticos, *role playings*, gravações, entrevistas, materiais pedagógicos, entre outros). Paralelamente, devem ainda ser utilizadas estratégias relacionadas com a partilha e disponibilização de documentação pertinente para as áreas de jurisdição (textos de comunicações, apresentações, bibliografia, legislação e jurisprudência; análise jurisprudencial e doutrinal em relação a determinados conteúdos formativos), exploração de manuais de formação, *e-books* e *vídeo-*

books, análise de situações-problema, estudos de caso retirados do próprio contexto profissional dos magistrados.

Em relação à utilização de testes, de forma a se verificar a aquisição dos conhecimentos por parte dos formandos (durante ou no final no processo formativo), os formandos não consideram ser uma estratégia pedagógica a implementar.

Ainda a este nível, os formandos referiram que devem ser constituídos grupos mais reduzidos de formandos, de modo a que se garanta melhor o seu empenho e motivação na formação e possibilite a troca de experiências entre os docentes e os formandos e entre os próprios formandos.

Em relação às “ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos” verifica-se que existe convergência entre os diferentes atores envolvidos (direção, docentes, formandos e stakeholders). Porém, estes identificam uma panóplia diversificada de recursos e ferramentas tecnológicas e pedagógicas que podem ser utilizadas ao nível da formação contínua de magistrados.

Assim e de forma a tornar a aprendizagem, por um lado mais atrativa e apelativa, e por outro, mais eficaz do ponto de vista pedagógico, os inquiridos referem que é importante haver alguma flexibilidade no que se refere à seleção e escolha do tipo de recursos e ferramentas a utilizar na formação contínua de magistrados, sendo que as mesmas devem ser ajustadas às diversas situações e devem privilegiar os diferentes estilos de aprendizagem dos formandos.

Deste modo, devem ser utilizados diferentes recursos, nomeadamente, i) textos escritos em diferentes formatos (*Word*, *PowerPoint*, *TXT* ou *PDF*); ii) utilização de manuais de formação e documentação de apoio, *e-books*, *video-books*, *study guides*, *quizzes*, exercícios práticos; iii) apresentações interativas que facilitem a assimilação dos conteúdos por parte dos formandos (por exemplo, com recurso ao *Powerpoint*, *Prezi*, *Articulate* ou a outro tipo de ferramentas); iv) vídeos sobre diferentes temáticas ou videogravações de sessões formativas

presenciais; v) utilização de suportes diversificados (por exemplo: áudio, vídeo, imagens, textos) tendo em conta os estilos de aprendizagem dos formandos; vi) produção de conteúdos formativos adequados à plataforma de aprendizagem *on-line* e que possam ser consultados e lidos por diferentes suportes tecnológicos; vii) soluções adaptadas a diferentes dispositivos eletrónicos, como por exemplo, *tablets* ou telemóveis; viii) construção de conteúdos formativos em módulos temáticos, que permitam ao formando a navegação entre os próprios conteúdos, com botões de avanço e recuo; ix) funcionalidades existentes ao nível da plataforma de aprendizagem *on-line* (disponibilização e dinamização de conteúdos formativos, por exemplo: documentação em formato *PDF*, documentos com hiperligações internas ou externas para outros recursos ou documentação relevante, vídeos, entre outros); x) ferramentas de comunicação e sistemas de moderação para promover a aprendizagem, a motivação e a participação entre os formandos e os docentes (por exemplo, fórum, *chat*, videoconferências, *Skype*); xi) utilização de um simulador virtual, que possa simular um determinado caso judicial e xii) conceção de um “Guia de apoio ao formando” que contemple todas as informações referentes à caracterização da ação de formação e que descreva de forma genérica a metodologia, a natureza da aprendizagem *on-line*, bem como os procedimentos que permitem uma ambientação eficaz à plataforma de aprendizagem.

Relativamente à “infraestrutura tecnológica”, existe igualmente alguma convergência em relação às opiniões da direção, da equipa docente e dos formandos.

Assim, os inquiridos consideram que a plataforma de aprendizagem *on-line* deve ser apelativa, atrativa, de fácil utilização e manuseamento, de modo a promover a autonomia e a motivação dos formandos, bem como facilitar o processo de ensino-aprendizagem e potenciar a assimilação dos próprios conteúdos formativos por parte destes.

No que respeita à utilização prática da plataforma *Moodle*, esta é de fácil utilização e permite interatividade, no entanto, os docentes referiram que existem alguns problemas

associados à incompatibilidade da plataforma com alguns *browsers*. Mencionaram igualmente que devia ser efetuada a atualização da versão utilizada ao nível da plataforma, para uma versão mais recente (tendo a mesma já sido efetuada).

A este nível os docentes consideram igualmente que deveriam desenvolver mais algumas competências a nível informático, mais concretamente ao nível da utilização da plataforma. Paralelamente, os formandos referiram ainda que era útil a conceção de um guia de apoio atinente à utilização da plataforma de aprendizagem *on-line*.

No que respeita aos “mecanismos de avaliação e monitorização”, pode-se constatar que existem algumas divergências entre os diferentes atores envolvidos (direção, equipa docente, formandos e stakeholders) no que respeita à avaliação da aprendizagem dos formandos.

Assim, em relação à avaliação da aprendizagem dos formandos, com cariz obrigatório, os diferentes intervenientes consideram que esta poderia ter um efeito constrangedor e de afastamento dos formandos relativamente à aprendizagem *on-line*, na medida em que é uma questão muito sensível implicando uma análise e crítica externa, por vezes com critérios subjetivos, o que leva a situações complexas do ponto de vista da formação proporcionada a este público-alvo. Porém, os docentes consideram que a avaliação da aprendizagem dos formandos poderia fazer sentido, se tivesse uma certificação associada para efeitos de progressão na carreira.

No que se refere à avaliação da aprendizagem dos formandos, com cariz facultativo, os docentes consideram que esta podia ter uma maior adesão por parte dos formandos, contudo, esta opinião não é partilhada pelos formandos, que consideram que não devem existir mecanismos de avaliação da aprendizagem dos formandos (seja com caráter obrigatório ou facultativo).

Porém, os docentes consideram útil a existência de mecanismos de autoavaliação dos formandos, para que estes possam aferir o nível de conteúdos assimilados.

Ainda a este nível, os formandos referiram que é importante a certificação da aprendizagem dos formandos que obtiverem aproveitamento nas respetivas ações de formação (através da emissão de um certificado de aprendizagem).

Relativamente à utilização de mecanismos de avaliação da satisfação da formação visando o eventual desenvolvimento de ações de melhoria, os diferentes intervenientes consideram que esta é fundamental. De igual modo e em relação à avaliação do impacto da formação, os inquiridos consideram que seria importante haver uma avaliação externa (por parte dos CS), no sentido de verificarem a eficácia do desenvolvimento destas ações de formação na prática profissional dos magistrados.

Relativamente à “tipologia das ações de formação”, também se verifica que existe alguma divergência entre os diferentes intervenientes, não existindo consenso em relação aquelas que são consideradas as ações de formação mais indicadas, ou por outro lado, menos indicadas para serem desenvolvidas através deste regime de formação.

Assim, os docentes consideram que as ações de formação mais indicadas para serem desenvolvidas através deste regime de formação são os cursos de especialização (duração de 3 a 5 dias) e os cursos intensivos (de duração variável), ao passo que os formandos consideram que os cursos *on-line* (de duração variável), são aqueles mais adequados para serem desenvolvidos em regime híbrido. Todavia, os especialistas consideram que as ações de formação mais adequadas para serem desenvolvidas neste regime de formação são todas aquelas ações de formação que pela sua natureza tratem questões de natureza mais técnico-jurídica ou em áreas mais transversais, como a Sociologia e a Psicologia.

Por outro lado, as ações de formação menos indicadas para serem desenvolvidas em regime híbrido são, do ponto de vista dos docentes, os *workshops* (de 1 dia). Porém, os formandos ainda apresentam algumas dúvidas em relação à adequação deste regime de

formação aos colóquios (de 1 dia), ao passo que os especialistas consideram que a aplicação deste modelo pedagógico não é tão adequada em áreas colaterais.

No que concerne aos “modelos a adotar”, ou seja, modelos de formação adotados por outras escolas de formação de magistrados, a nível internacional, e que podem ser adaptados à realidade da magistratura portuguesa também existe convergência em relação aos modelos de referência identificados pelos inquiridos (direção, docentes e formandos).

Deste modo, são referenciados pelos inquiridos, como exemplos de referência, os modelos adotados pela REFJ, RIAEJ, ERA e pelo Conselho da Europa.

Em relação à “equipa de formação”, os vários intervenientes (direção, docentes e stakeholders) consideram que esta equipa deve ser multidisciplinar, composta por docentes, técnicos de diferentes áreas do saber, especialistas externos nas diferentes áreas jurisdicionais, especialistas para a produção de conteúdos e para a criação de cursos em *b-learning*. No que se refere ao perfil do formador os entrevistados destacaram as características intrínsecas do formador, designadamente, qualidades técnicas e científicas ao nível dos conteúdos formativos, competências comunicacionais, competências relacionais e competências pedagógicas.

No que se refere às “infraestruturas e condições do local de trabalho dos magistrados”, os especialistas consideram que este aspeto não deve ser equacionado ao nível da conceção deste modelo pedagógico, dado que a competência inerente à dotação dos tribunais com os equipamentos e condições necessárias ao desenvolvimento de ações de formação a distância é do foro político ou económico e não pedagógico.

Em relação à “alocação do tempo profissional para formação”, os especialistas consideram que o desenvolvimento de ações de formação a distância permite uma gestão mais adequada e eficaz do tempo profissional e pessoal dos magistrados, permitindo uma maior flexibilidade, dedicação e motivação em relação às mesmas. Porém, referiram que o

procedimento de autorização e inscrição prévia nas ações de formação a distância deve ser análogo ao das ações de formação presenciais, tendo os respectivos CS que atribuir o consentimento necessário para a frequência dos magistrados nas mesmas.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento contínuo e acelerado dos meios de comunicação e informação que se tem verificado nos últimos anos, as noções de reciclagem e de formação contínua assumem cada vez uma maior importância, obrigando a que as pessoas tenham uma atitude pró-ativa na construção do seu conhecimento, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

O século XXI fica assim conhecido por uma abrangente e forte aceleração em termos de vários fatores, mas fundamentalmente ao nível da evolução e inovação tecnológica. Cada vez são criados mais e diferentes postos de trabalho e outros desaparecem, surgem novas necessidades e desafios, submetendo as pessoas ao desempenho de papéis diversificados e atividades diferentes das que até então desenvolviam, obrigando, a uma constante adaptação à realidade.

Deste modo, a crescente utilização das TIC tem vindo a possibilitar o surgimento de novos suportes de aprendizagem que visam responder às necessidades da sociedade moderna, marcando um papel cada vez mais dominante e indispensável na educação, na forma de ensinar e de aprender, e essencialmente na forma de comunicar e disseminar o conhecimento. Neste sentido, as tecnologias têm de ser vistas como um dos diversos fatores de transformação das estruturas sociais que contribuem de forma constante para o sucesso educativo, formativo e também profissional.

Assim, e dada a importância e a complexidade desta temática, com impacto no desenvolvimento profissional dos recursos humanos e dos próprios sistemas formativos, selecionou-se para foco da presente investigação a conceção e o desenvolvimento de um modelo pedagógico de formação a distância no domínio da formação contínua de magistrados que tem características particulares, na medida em que este regime de formação no CEJ tem sido associado, maioritariamente, à utilização de um repositório de conteúdos de

aprendizagem, o que vem diferenciar aquilo que é apresentado pela literatura a este nível, na qual têm sido adotadas outras soluções tecnológicas, nomeadamente ao nível do *e-learning* ou do *b-learning*. Todavia, foi sempre objetivo deste trabalho respeitar de forma constante as especificidades do contexto e destinatários do estudo, de modo a poder contribuir para a melhoria da formação contínua ministrada aos magistrados portugueses, em total alinhamento com as suas necessidades e preocupações profissionais.

Deste modo e concluído que está o presente estudo, desenvolvido de acordo com a metodologia inicialmente apresentada e nos termos previamente delineados, importa, agora, nesta fase do trabalho, rebuscar toda a informação que foi recolhida e anteriormente analisada e refletir em relação aos resultados atingidos, à luz dos conceitos principais que a enquadram e da metodologia mobilizada.

Neste estudo, preocupou-se essencialmente não em generalizar os resultados desta investigação, mas antes compreender, pela voz dos próprios intervenientes, como dar resposta às questões formuladas, num sentido útil e aplicável para a instituição que surge como campo empírico deste trabalho.

Assim, destacaremos aqui alguns focos de análise considerados mais pertinentes. Por um lado, tentaremos estabelecer um paralelismo entre as opiniões dos vários intervenientes na investigação, nomeadamente: i) direção do CEJ, coordenação do DEF ii) docentes das várias áreas de jurisdição; iii) especialistas de relevo (na área da formação de magistrados, na formação académica com área de investigação associada à formação a distância e ao regime totalmente *on-line* ou híbrido e na formação de profissionais com experiência no desenvolvimento de programas em regime totalmente *on-line* ou híbrido) e os iv) formandos que frequentaram as diferentes ações de formação, das várias jurisdições, integradas no Plano de Formação Contínua do CEJ no ano letivo 2015/2016, no modo como caracterizam o

modelo pedagógico híbrido de formação a distância destinado à formação contínua de magistrados e o percecionam, tendo em conta a sua especificidade e a necessidade de responder às preocupações destes profissionais.

Por outro lado, propõe-se, também, estabelecer um confronto entre os depoimentos analisados, questionários respondidos e a informação decorrente da revisão da literatura efetuada. E por fim, apresentaremos a versão final do modelo pedagógico híbrido de formação a distância no domínio da formação contínua de magistrados, para o qual se procurou verter todos os *inputs* recolhidos tanto na dimensão teórica como empírica deste trabalho.

De uma maneira geral, espera-se com este estudo poder contribuir para a melhoria das práticas formativas implementadas ao nível da formação contínua dos magistrados portugueses, através da conceção de um modelo pedagógico para formações em *b-learning*, e permitir uma melhor perceção acerca deste conceito, como regime híbrido a implementar na atualidade e no futuro.

Neste sentido, referem-se os objetivos da presente investigação:

- Conhecer a perceção dos vários intervenientes (docentes, chefias diretas e formandos) acerca da implementação de um modelo pedagógico de formação a distância;
- Identificar os objetivos e pressupostos pedagógicos que estão subjacentes a este modelo pedagógico de formação a distância;
- Identificar as principais características associadas ao desenho do modelo pedagógico de formação a distância;
- Verificar os aspetos positivos e suscetíveis de melhoria em relação ao modelo de formação a distância desenhado.

Complementarmente com este estudo identificou-se um conjunto de boas práticas e de produtos que podem ser utilizados ao nível da formação a distância dos magistrados, designadamente:

- Levantamento dos modelos de formação para magistrados, em regimes totalmente a distância ou híbridos;
- Levantamento de necessidades dos docentes, chefias diretas e formandos (em relação à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância);
- Conceção de um modelo pedagógico de formação a distância, a implementar na formação contínua de magistrados.

Tendo por base o design metodológico de natureza mista, baseado num paradigma pragmático (Creswell & Clark, 2007; Creswell, 2009; Johnson & Onwengbuzie, 2004; Tashakkori & Teddlie, 2010), em que se recolheram, analisaram e integraram dados num esforço de articulação entre o campo teórico e o campo empírico, foi utilizado um conjunto de técnicas de recolha de dados, nomeadamente a análise documental, entrevistas e questionários. Deste modo, importa salientar as principais considerações passíveis de retirar deste estudo empírico, tendo como referência as questões por nós formuladas:

- Que necessidades e interesses estão associados à implementação de um modelo pedagógico de formação a distância no domínio da formação contínua de magistrados?
- Que características deve ter o modelo pedagógico de formação a distância a implementar na formação contínua de magistrados?
- Qual o nível de adequação do modelo proposto ao contexto e ao público-alvo?

Em relação à primeira questão, pode-se referir que de uma forma geral, é reconhecida utilidade, pertinência e viabilidade à conceção e implementação de um modelo pedagógico de

formação a distância, sendo defendida a adoção de uma abordagem híbrida para a formação de magistrados. Contudo, verifica-se que existe uma diversidade de opiniões em relação à forma como os intervenientes percecionam a pertinência e utilidade deste modelo. De igual modo, identificou-se como fundamental que no *design* deste modelo sejam respeitadas as especificidades do contexto formativo e as necessidades formativas dos destinatários, ainda que não tenham sido explicitadas que “especificidades” são essas por parte dos vários intervenientes auscultados.

Tendo em conta as experiências já vivenciadas no domínio da formação a distância, os magistrados encontram-se, de uma maneira geral, satisfeitos com este regime de formação, considerando experiências anteriormente implementadas, referindo como necessidades de suporte à pertinência da implementação do modelo, questões como a complexidade da vida jurídica (surgimento de novas leis, atualização permanente das matérias legais e aprofundamento de conhecimentos jurídicos), aliada à promoção do conhecimento especializado dos magistrados, bem como o alargamento da oferta formativa a outras escolas de formação de magistrados, nomeadamente, dos países de língua oficial portuguesa. Paralelamente, o modelo pedagógico de formação a distância concebido deve servir como um complemento à atividade formativa proporcionada presencialmente. Neste contexto pode-se constatar que as expectativas em relação à conceção deste modelo de formação são altas e positivas.

Os intervenientes consideram que, atualmente existe a necessidade de implementação da formação a distância na formação contínua de magistrados, numa perspetiva de formar um maior número de magistrados, tornando o acesso à formação mais equitativo e ajustado às suas necessidades e preocupações efetivas, ao mesmo tempo que se reduzem os custos associados às deslocações. Complementarmente, este regime de formação possibilita uma mais rápida atualização dos conteúdos científicos, através da oferta de um conjunto

diversificado de recursos, os quais podem em si ser mais facilmente reutilizáveis, bem como uma rápida atualização das matérias legais considerando a velocidade crescente com que o conteúdo legal é atualmente atualizado.

Como tal, as principais expectativas associadas à implementação deste modelo pedagógico estão relacionadas com um acesso mais ágil dos magistrados às ações de formação e aos conteúdos formativos, bem como à adoção de um modelo de formação a distância que seja aberto e flexível, com forte índole prática (que alie o saber ao saber-fazer, através de uma complementaridade do que é ministrado na formação com o contexto prático de trabalho) e que vá ao encontro das necessidades e dificuldades que os magistrados sentem no terreno, atingindo, de forma eficaz, um maior número de profissionais.

Em relação à segunda questão, as características deste modelo pedagógico devem depender de diversos aspetos, designadamente, dos objetivos; do tipo de conteúdos a ser transmitido; da formação a realizar; da duração prevista para as ações de formação; da jurisdição e dos destinatários, não havendo pois possibilidade de se desenhar um modelo ideal único de formação a distância, mas sim um modelo aberto que seja capaz de dar resposta a todas as temáticas e necessidades do público-alvo. Como tal, este modelo pedagógico pretende ser flexível, dinâmico, prático (capaz de promover a interação entre os magistrados e os próprios conteúdos formativos) e adaptável (pode por exemplo, ter 10% de formação totalmente *on-line* e 90% presencial ou o inverso) em função das diferentes situações e das necessidades dos próprios magistrados.

Para além destas características, é fundamental que o modelo esteja centrado na qualidade e excelência dos conteúdos formativos ministrados, aspeto crucial de toda a atividade formativa, garantindo deste modo, a qualidade, atualidade e complexidade da formação ministrada aos magistrados.

A este nível convém também realçar a importância da análise efetuada ao contexto internacional, nomeadamente ao nível dos modelos de suporte utilizados no âmbito da formação a distância por outras escolas de formação de magistrados, em específico ao nível da REFJ e da ERA. A perceção acerca dos procedimentos pedagógicos adotados ao nível de outros modelos de formação, utilizados em contextos semelhantes, foi essencial para o estudo em questão, no sentido de perceber, em termos genéricos, as características que lhes estavam associadas.

No que respeita à conceção propriamente dita deste modelo pedagógico, os intervenientes consideram que este deve incidir num conjunto de fases sequenciais, fundamentais à eficácia de todo o ciclo formativo, designadamente:

- Fase de identificação de necessidades de formação – análise de necessidades de formação, bem como das competências que deverão ser desenvolvidas pelos formandos durante o processo formativo;
- Fase de planeamento – definição dos objetivos pedagógicos, dos conteúdos formativos, da tipologia e duração das ações de formação, da forma de organização das ações de formação (presencial, totalmente *on-line* ou em regime híbrido), da tipologia das sessões formativas, dos métodos, técnicas e atividades pedagógicas, da infraestrutura tecnológica e dos espaços presenciais e *on-line* e equipamentos;
- Fase da conceção – conceção e validação dos conteúdos formativos, por especialistas da área do Direito, a fim de verificar a qualidade científica e profissional dos mesmos; conceção dos recursos tecnológicos e pedagógicos e constituição da equipa de formação (coordenador pedagógico, docentes, especialistas de conteúdo científico nas diversas áreas jurisdicionais, especialistas na produção de conteúdos e na criação de ações de formação em regime híbrido e especialistas de informática);

- Fase de desenvolvimento – condução da ação de formação a distância de acordo com o definido na fase de planeamento;
- Fase de avaliação – avaliação e certificação da aprendizagem dos formandos (quando aplicável), bem como avaliação da formação (para aferição do grau de satisfação dos participantes – docentes e formandos – em relação à ação de formação e às condições em que a mesma decorreu) e avaliação do impacto da formação (para verificar se ocorreu a transferência das competências adquiridas na ação de formação para as atividades exercidas no local de trabalho) (quando aplicável).

Por último e em relação à terceira questão de investigação, na qual foi efetuada uma validação da versão preliminar do modelo pedagógico híbrido de formação a distância, por stakeholders, com o objetivo de verificar a sua adequação ao público-alvo e ao contexto profissional em causa, constatou-se que a proposta de modelo, numa lógica híbrida era adequada e exequível, na medida em que aqueles consideraram a sua importância e utilidade em respeito com a dimensão presencial considerada importante de manter. Estes especialistas consideraram igualmente que a implementação deste modelo tem como vantagens o facto de permitir uma maior flexibilidade ao processo de ensino-aprendizagem, com horários menos rígidos e de não exigir deslocação e presença física por parte dos magistrados. Contudo, sinalizaram igualmente que o modelo pedagógico de formação a distância deve ser flexível e ajustável à natureza e duração das ações de formação, bem como aos objetivos e conteúdos formativos.

Identificaram como aspetos mais frágeis, e por isso mais críticos, da proposta de modelo pedagógico apresentada: a questão da tipologia das ações de formação a distância e a avaliação dos formandos. Quanto à primeira questão, não existe consenso entre os intervenientes em relação a quais são as ações de formação mais adequadas (ou por outro lado as menos adequadas), para a implementação da dimensão *on-line* do modelo

pedagógico. Em relação à situação da avaliação da aprendizagem dos formandos, estes especialistas consideraram que esta pode ter um efeito negativo ou, até mesmo, de afastamento nos magistrados relativamente à aprendizagem *on-line*.

Estes aspetos mais críticos foram igualmente corroborados através das entrevistas e dos questionários efetuados. Todavia, foi ainda identificado um outro aspeto crítico advindo dos questionários aplicados aos formandos, que se prende com a duração das ações de formação. Enquanto que para os docentes, as ações de formação devem ter uma duração inferior a um mês, operacionalizada em cerca de uma ou duas horas de formação por semana, para os formandos deve ser mais extensa, envolvendo entre um a dois meses.

Contudo e para além destes problemas terem sido identificados, não se conseguiu encontrar nos dados recolhidos informações explícitas que orientassem uma clara e consensual solução dos mesmos.

O Modelo pedagógico de formação a distância para a formação contínua de magistrados

A crescente globalização e a inovação tecnológica que têm decorrido nos últimos anos tem potenciado o surgimento de novas exigências científicas, económicas, sociais e profissionais que não têm sido indiferentes para as diversas entidades e organizações.

A este nível, o CEJ, enquanto entidade responsável pela formação de magistrados pretende igualmente acompanhar aquelas que são consideradas as melhores práticas pedagógicas e os progressos tecnológicos que ocorrem, através da aposta na implementação de regimes de formação a distância, na criação de recursos digitais mais apelativos e interativos e na utilização de ferramentas e recursos tecnológicos que promovam a comunicação e interação entre os formandos e os docentes, garantindo de forma permanente a qualidade da formação desenvolvida.

Deste modo, a importância das tecnologias digitais é reconhecida pelos diferentes stakeholders envolvidos neste processo, sendo necessário adotá-las como complemento à atividade formativa já proporcionada aos magistrados. Este aproveitamento das TIC possibilita entre outros aspetos, uma melhor organização e gestão profissional e pessoal dos magistrados, bem como a combinação de recursos de naturezas diferentes (por exemplo, textos, vídeos, filmes, hiperligações, páginas de internet, *podcast*), permitindo assim, a disseminação ilimitada da informação e a comunicação global.

Neste contexto, a presente investigação pretendeu assim produzir valor acrescentado para a temática da formação a distância, contribuindo para a criação de um modelo pedagógico de formação a distância para a formação contínua desenvolvida pelo CEJ.

O modelo pedagógico de formação a distância desenvolvido para a formação contínua de magistrados (Anexo P – Modelo pedagógico de formação a distância, em regime híbrido, construído para a formação contínua de magistrados (versão final), disponível em <https://online.flippingbook.com/view/229163/>, é aqui entendido como um conjunto de pressupostos e diretrizes pedagógicas que orientam a planificação, conceção e avaliação de uma determinada ação de formação a distância. Este pretende ser um guia de boas práticas, capaz de orientar e facilitar os docentes e restante equipa de formação no desenvolvimento da sua prática formativa, bem como uma ferramenta útil e uma aposta no futuro da formação contínua de magistrados, na qual se pretende que o CEJ seja entidade pioneira e uma referência a nível europeu.

Deste modo, este modelo pedagógico privilegia uma abordagem híbrida, sendo que no futuro e gradativamente, a preferência poderá passar por ser uma abordagem 100% *on-line*, privilegiando um regime de formação em *e-learning*.

A opção por esta abordagem híbrida surgiu da auscultação aos diferentes agentes envolvidos no processo formativo do CEJ, designadamente às chefias diretas, aos docentes, aos especialistas de relevo e aos formandos. Estes intervenientes consideram que este regime de formação é aquele que melhor se adequa ao contexto formativo dos magistrados.

A este nível convém realçar que quando se iniciou este trabalho de investigação não havia ainda uma ideia bem definida em relação a qual seria o regime a adotar neste modelo pedagógico de formação a distância, se totalmente *on-line* ou em regime híbrido. Contudo, a partir do SOTA efetuado às escolas internacionais de formação de magistrados, começou-se a perceber que a opção mais adequada seria o regime misto, na medida em que este era o regime que apresentava maior convergência entre as escolas de formação de magistrados. Todavia, de acordo com as diferentes técnicas e instrumentos utilizados neste estudo, foi corroborada a ideia de que a conceção deste modelo pedagógico de formação a distância deveria privilegiar o regime híbrido, tendo em conta o contexto formativo e as práticas neste já estabelecidas.

A este respeito verifica-se que também a Comissão Europeia partilha da mesma opinião, ao considerar que a adoção de um regime híbrido (que combine a formação presencial com a formação *on-line*) é o regime mais aceitável no que toca a este grupo profissional, dada a importância do contacto presencial entre pares (European Commission, 2016). Paralelamente, este regime de formação apresenta vantagens no que se refere à formação judiciária, designadamente (European Commission, 2014):

- Os defensores dos cursos de formação a distância garantem que os participantes obtêm o mesmo nível de conhecimento judicial;
- Durante a formação, os participantes podem concentrar-se na aplicação prática de exercícios e no conhecimento e troca de experiências;

- Os materiais pedagógicos e o ambiente virtual de aprendizagem permanecem acessíveis, sempre que os participantes queiram consultá-los (antes e após o curso de formação);
- Os cursos de formação podem ser desenvolvidos de forma autónoma, de acordo com horários individualizados.

Por outro lado, e partindo novamente da ideia já referida por Roberts-Doctolero (2016), o regime de formação híbrida parece ser aquele que vai mais ao encontro das necessidades e exigências dos formandos, dado que:

- “As pessoas não aprendem a partir de um único método de aprendizagem;
- A investigação em educação continua a apontar para a utilização de múltiplas modalidades de aprendizagem;
- O *b-learning* vai além de uma formação mais tradicional, permitindo uma abordagem mais sistemática que promove a própria aprendizagem no contexto de trabalho” (p. 61).

De acordo com Colis e Moonen (2012), o *b-learning* é um regime que engloba a aprendizagem presencial e a aprendizagem *on-line*, ocorrendo a formação tanto em contexto de sala de formação como em ambientes *on-line*. Neste sentido, a componente *on-line* acaba por tornar-se uma extensão natural do ensino em contexto de sala de formação, articulando-se com o mesmo, numa lógica de continuidade e/ou de expansão. Assim, o *b-learning* é um regime de formação mais flexível em relação ao desenho de cursos que suporta a combinação de diferentes espaços e tempos em relação à aprendizagem, permitindo deste modo, que não se abandone por completo o contacto presencial (Nam, Giang & Luat, 2016).

Garrison e Kanuka (2004) concluem igualmente que a aprendizagem mista é a solução mais consistente com os valores das instituições de ensino tradicionais, reconhecendo-lhe

potencial para melhorar a eficácia do trabalho formativo já desenvolvido, através de experiências de aprendizagem significativas. No início da formação o *b-learning* pode ser vantajoso para estabelecer contactos entre os participantes e, desse modo, facilitar o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem.

Tal como refere Twigg, Veronikas e Shaughnessy (2004), num mundo com soluções híbridas como aquele em que hoje vivemos, em que formadores e formandos convivem num mundo presencial e num mundo *on-line*, a combinação da aprendizagem presencial com o trabalho *on-line* faz cada vez mais sentido, tanto na dimensão social das suas vidas como na dimensão profissional.

A este nível, também os tribunais têm vindo a utilizar as TIC, através do recurso a plataformas digitais (por exemplo, o CITIUS e o SITAF), de modo a aproveitar as vantagens trazidas por estas tecnologias, num esforço de desburocratização e agilização dos procedimentos administrativos.

O *b-learning* pode ser compreendido de uma de duas formas: i) um processo que tenta reunir o melhor da formação presencial com o melhor da formação a distância (Lewandowski, 2003), mas também como ii) um processo de transição do ensino tradicional em direção ao *e-learning* (Moore & Gilmartin, 2010).

Este regime de formação permite aos formandos a oportunidade de estudar ao seu próprio ritmo, e de acordo com o seu tempo disponível, podendo aceder desta forma ao conhecimento. Esta abordagem ao ultrapassar as fronteiras geográficas, possibilita aos formandos a aquisição de uma experiência de formação que não se limita à sala de formação.

Esta tendência também é visível, por exemplo, ao nível das universidades, com o surgimento de várias instituições de ensino a distância e com a adoção deste regime de formação ao nível das IES mais tradicionais, que utilizam a formação *on-line* para apoio às suas atividades de aprendizagem. Nestes casos, as IES dispersas por todo o mundo têm

adotado cada vez mais este regime de formação e o número de alunos matriculados em programas de ensino a distância está a crescer de forma exponencial, na medida em que os alunos pretendem cada vez mais a realização de experiências de aprendizagem *on-line* mais ricas e envolventes (Kyong-Jee & Bonk, 2006).

Deste modo, a implementação deste regime de formação a distância, no contexto da formação contínua de magistrados, possui inúmeras vantagens do ponto de vista dos intervenientes, designadamente:

- Facilita o acesso à informação e ao conhecimento de quem está impossibilitado de se deslocar e de fazer formação por limitações de agenda;
- Possibilita a formação de um maior número de magistrados em simultâneo, de acordo com as suas necessidades e preocupações efetivas;
- Igualiza as oportunidades de formação adequadas às necessidades do grupo de magistrados que se encontra isolado;
- Evita a dispersão geográfica;
- Não exige a deslocação física dos magistrados;
- Permite uma gestão mais eficaz do tempo profissional e pessoal dos magistrados;
- Permite uma maior flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem;
- Permite maior disponibilidade por parte dos magistrados, possibilitando a realização de formação em momento temporal escolhido pelo magistrado (em horário pós-laboral ou em períodos específicos do horário laboral);
- Potencia a qualidade de respostas formativas, através da atualização dos conteúdos científicos e da oferta de um conjunto diversificado de recursos;
- Possibilita a replicação das ações de formação a distância na plataforma de aprendizagem *on-line*;

- Permite uma maior rapidez na atualização e reciclagem dos conteúdos formativos;
- Uniformiza procedimentos permitindo uma atuação igual em função das magistraturas e da localização geográfica dos magistrados;
- Reduz os custos de formação associados às deslocações dos magistrados (viagens e estadias);
- Permite uma maior articulação com outras instituições judiciárias nacionais e internacionais.

Contudo, apresentam-se também alguns cuidados, sinalizados pelos intervenientes, que se revelam importantes, nomeadamente:

- Possibilidade de diminuição da interatividade e da comunicação proporcionada entre os magistrados e a equipa docente;
- Dificuldade dos magistrados em colocar as suas dúvidas assincronamente (por exemplo: através de fóruns);
- Dificuldades existentes ao nível da utilização das ferramentas informáticas por parte dos magistrados, no que respeita à interação com a plataforma de aprendizagem *on-line*;
- Problemas técnicos associados ao desenvolvimento das videoconferências;
- Capacidade de controlo eficaz relativo à participação dos magistrados nas ações de formação, bem como em relação ao próprio processo de avaliação dos mesmos.

Assim, na conceção deste modelo pedagógico de formação a distância foram tidas em consideração aquelas que são entendidas como as melhores práticas no âmbito do *b-learning*, bem como as estratégias pedagógicas estabelecidas noutros países que foram alvo de análise e que possuem instituições de formação congéneres ao CEJ (capítulo II), as orientações

emanadas pela REFJ ao nível da implementação deste regime de formação, os modelos pedagógicos adotados por esta REFJ, pela RIAEJ e pela ERA, considerados modelos de referência ao nível da formação judiciária, bem como os mecanismos e estratégias pedagógicas consideradas relevantes ao nível da literatura.

Paralelamente, teve-se como referência os resultados obtidos, com a aplicação dos instrumentos de investigação, nomeadamente: i) entrevistas individuais (à direção do CEJ e coordenação do DEF) e coletivas (docentes das várias áreas de jurisdição); ii) entrevista focus-group (com especialistas de relevo na área da formação de magistrados, na formação académica com área de investigação associada à formação a distância e ao regime totalmente *on-line* ou híbrido e na formação de profissionais com experiência no desenvolvimento de programas em regime totalmente *on-line* ou híbrido) e iii) questionários (aos formandos que frequentaram as diferentes ações de formação desenvolvidas pelo CEJ no ano letivo 2015/2016).

Assim, na construção do modelo pedagógico de formação a distância em análise teve-se em consideração diferentes etapas que se coadunaram com as diversas fases do *design* metodológico deste estudo, designadamente (fig. 14):

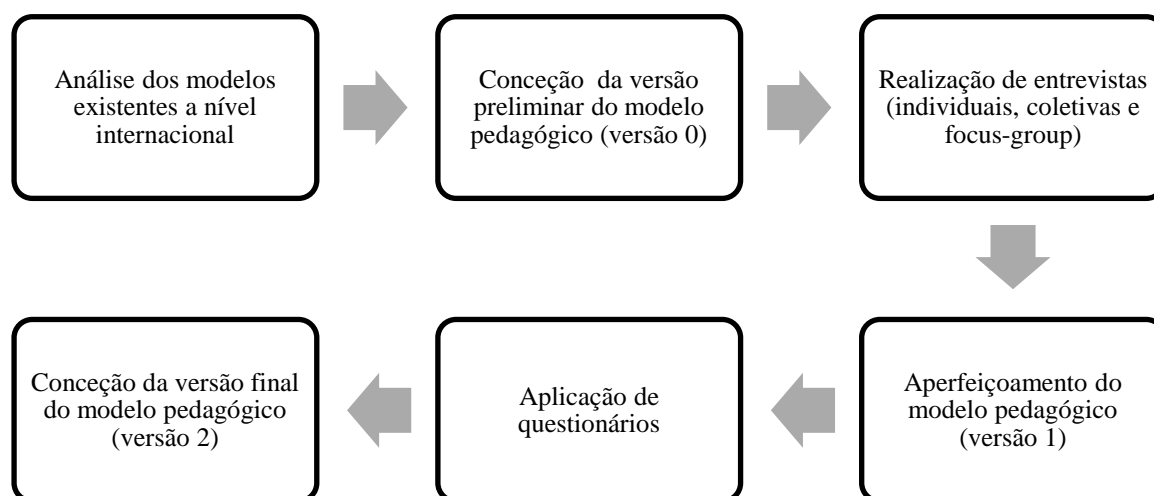


Figura 14. Processo de construção do modelo pedagógico de formação a distância

Tendo como referência o esquema acima apresentado, pode-se constatar que a versão preliminar (versão 0) do modelo pedagógico de formação a distância, foi desenvolvida tendo como base a análise do contexto internacional, efetuado aos modelos de suporte utilizados no âmbito da formação a distância.

Paralelamente e na sequência da realização das entrevistas individuais e coletivas, em que se adquiriu um conhecimento mais aprofundado acerca das necessidades dos magistrados e características do contexto formativo, bem como da entrevista focus-group, foi possível melhorar o modelo pedagógico de formação a distância explicitando melhor no mesmo a opção por um regime híbrido de formação (versão 1) anteriormente construído.

Contudo e na sequência da fase de aplicação de questionários aos formandos das várias áreas de jurisdição, houve a necessidade de integrar estes contributos na versão 1 do modelo pedagógico, concebendo-se como tal, uma versão final do mesmo (versão 2).

Como já se viu anteriormente, na conceção deste modelo pedagógico de formação a distância é fundamental que sejam salvaguardadas as especificidades do contexto formativo e as necessidades e preocupações dos seus destinatários. Como tal, este modelo não pode concorrer para a redução da complexidade formativa dos magistrados, sob pena de comprometer o valor da sua formação e não poder levar à extensão da dimensão de “presencialidade” no processo formativo. Porém, deve ser um modelo atual, inovador, original e simultaneamente variável e flexível em função das situações e do contexto formativo. Contudo, deve possuir características específicas em relação a outros modelos existentes, por exemplo, ao nível das IES (Universidades) ou de outras Escolas de Magistratura, tendo constantemente como foco central, a qualidade científica e profissional da formação e o aperfeiçoamento dos conhecimentos e competências dos magistrados.

Apesar de não haver modelos ideais de formação a distância ou um único modelo capaz de dar resposta a todas as necessidades e preocupações dos magistrados, existem aspetos que devem ser tidos em consideração no seu desenvolvimento. Assim, procurou-se que este modelo pedagógico de formação a distância tivesse as seguintes características:

- Constituir um guia de boas práticas que contribua para orientar e uniformizar os procedimentos relativos à construção de ações de formação em regime híbrido;
- Ir ao encontro daquelas que são as reais necessidades e preocupações profissionais dos magistrados;
- Aliar o saber ao saber-fazer, através de uma complementaridade do que é ministrado na formação com o contexto prático de trabalho;
- Garantir a qualidade e complexidade da formação ministrada aos magistrados (não colocando em causa os objetivos pedagógicos e a transmissão dos conteúdos formativos);

- Ser um modelo diversificado em função das situações e ajustável aos diferentes contextos formativos, na medida em que é difícil haver um único modelo capaz de dar uma resposta adequada e eficaz a todas as situações;
- Ser um modelo que consiga abranger todos os magistrados e que minimize o distanciamento geográfico entre os mesmos;
- Ser aberto e dinâmico, funcionando como repositório de conteúdos formativos, de diferentes formatos, considerando igualmente outras atividades formativas nomeadamente as que promovem a comunicação e discurso aberto, respondendo deste modo às necessidades dos magistrados;
- Permitir uma interação entre os conteúdos formativos e os próprios formandos.

O modelo pedagógico de formação a distância concebido define que o desenvolvimento de uma ação de formação é composto por uma sequência de fases interdependentes, cujas etapas são determinantes para garantir a eficácia e eficiência do próprio processo formativo. Deste modo, este modelo preconiza um conjunto de etapas associadas ao desenho do modelo pedagógico híbrido de formação a distância, composto por cinco fases, nomeadamente: i) identificação de necessidades de formação, ii) planeamento, iii) conceção, iv) desenvolvimento e v) avaliação, conforme apresentado na figura seguinte (fig. 15).



Figura 15. Etapas do ciclo formativo

Decorrentes das etapas anteriormente identificadas apresentam-se, de forma sumária, as principais conclusões retiradas dos resultados encontrados, anteriormente apresentados no capítulo V, e que estiveram na base do desenvolvimento deste modelo:

- Tipologia das ações de formação – as ações de formação mais indicadas são os cursos de especialização (duração de 3 a 5 dias), os cursos intensivos (de duração variável) e os cursos já realizados *on-line* (de duração variável). Ao passo que as ações de formação que se consideram menos indicadas são os *workshops* e os colóquios (ambas de 1 dia).
- Estrutura e organização das ações de formação – as ações de formação devem ser estruturadas em módulos de formação, e estes por sua vez em unidades de aprendizagem mais curtas (sub-módulos), onde a parte presencial e *on-line* devem ser

claramente indicadas, de forma a permitir uma estruturação e sequência lógica dos conteúdos formativos, facilitando assim a concretização dos objetivos pedagógicos.

- Duração das ações de formação – a duração depende do tipo de conteúdos formativos, dos objetivos pedagógicos e dos destinatários. Contudo, não devem ser muito prolongadas no tempo, devendo ter a duração, preferencial, de um mês ou de uma ou duas horas de formação por semana, podendo ocorrer em horário laboral as sessões presenciais e *on-line* síncronas, e em horário pós-laboral, as sessões *on-line* assíncronas.
- Tipologia das sessões formativas – as sessões podem prever sessões presenciais, sessões *on-line* síncronas e assíncronas. Contudo, a preferência dos magistrados recai sobre a dinamização de sessões presenciais; a dimensão de trabalho *on-line* deve ser, pois, complementar a esta.
- Estratégias e orientações pedagógicas – deve-se privilegiar a utilização de metodologias essencialmente práticas, com base na resolução de questões concretas, que impliquem uma participação ativa dos magistrados e que fomentem a sua participação, troca de opiniões e interação entre estes e os docentes. Paralelamente, deve-se privilegiar a constituição de grupos de dimensão reduzida de formandos, para a dinamização de *workshops*, de modo a melhor garantir o seu envolvimento e motivação nas ações de formação.
- Estratégias e práticas pedagógicas – estas estratégias devem incidir na partilha e disponibilização de documentação pertinente para as áreas de jurisdição (textos de comunicações, apresentações, bibliografia, legislação e jurisprudência; análise jurisprudencial e doutrinal em relação a determinados conteúdos formativos), realização de simulações; elaboração de trabalhos escritos sobre as diferentes temáticas abordadas; análise de situações-problema, de estudos de caso e resolução de

casos práticos retirados do próprio contexto profissional dos magistrados; atividades síncronas e assíncronas a fim de promover a participação e motivação dos mesmos.

- Ferramentas e recursos tecnológicos e pedagógicos – deve-se privilegiar a utilização de textos escritos em diferentes formatos; apresentações interativas; utilização de manuais de formação e documentação de apoio, *e-books*, *video-books* e *study guides*; utilização de suportes diversificados (por exemplo: áudio, vídeo, imagens, textos); produção de conteúdos formativos adequados à plataforma de aprendizagem e que possam ser consultados e lidos por diferentes suportes tecnológicos; funcionalidades existentes ao nível da plataforma de aprendizagem *on-line* (fórum, *chat*, documentos com hiperligações internas ou externas para outros recursos ou documentação relevante, vídeos) e elaboração de um “guia de apoio ao formando”.
- Infraestrutura tecnológica – deve ser apelativa e atrativa para promover a motivação dos formandos e de fácil utilização e manuseamento, de modo a potenciar a autonomia dos mesmos, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é importante que os tribunais sejam dotados com as ferramentas e condições necessárias ao desenvolvimento de ações de formação a distância.
- Mecanismos de avaliação e monitorização – é importante o desenvolvimento de mecanismos de avaliação da formação, visando o eventual desenvolvimento de ações de melhoria, nomeadamente ao nível da avaliação da satisfação e do impacto da formação. Contudo, em relação à avaliação da aprendizagem dos formandos, com cariz obrigatório ou até mesmo facultativo, esta não reuniu grande consenso entre os diferentes intervenientes, na medida em que consideram que esta pode ter um efeito constrangedor e de afastamento nos formandos. Porém, é considerada útil a existência de mecanismos de autoavaliação dos formandos, para que estes possam aferir o seu nível de aprendizagem em relação aos conteúdos formativos. Todavia, é de realçar

que nas instituições de formação internacionais, são efetuados mecanismos de avaliação dos formandos, nomeadamente através de testes formativos e sumativos.

- Equipa de formação – esta equipa deve ser multidisciplinar, composta por docentes, técnicos de diferentes áreas do saber, especialistas externos nas diferentes áreas jurisdicionais e especialistas para produção de conteúdos e para a criação de ações de formação em *b-learning* e especialistas de informática.

No que se refere ao perfil do docente, os intervenientes consideram que este deve possuir qualidades técnicas e científicas ao nível dos conteúdos formativos, competências comunicacionais, relacionais e pedagógicas.

Importa salientar, contudo, que se considera que antes da implementação deste modelo pedagógico de formação a distância, seria essencial que existisse um período de adaptação à aprendizagem *on-line* por parte dos formandos, no sentido de estes se ambientarem a este regime de formação, bem como aos pressupostos inerentes ao mesmo.

Considera-se que seria igualmente importante a organização e desenvolvimento de formações específicas (na área técnica e pedagógica), destinadas à equipa de docentes, que ajudassem a aplicar na prática, o modelo pedagógico de formação a distância concebido.

Paralelamente, entende-se de uma importância basilar a articulação do CEJ com os CS, no sentido de se implementar as ações de formação a distância, bem como de se colocar em prática os pressupostos inerentes a todo o ciclo formativo.

Como nota final, este estudo no domínio científico das Ciências da Educação, reveste-se de um carácter inovador do ponto de vista do contexto e público-alvo a que se destina, pretendendo-se neste potenciar o surgimento de novos estudos e promover a reflexão em torno de novas questões e objetivos de investigação.

A realização deste estudo constituiu uma gratificante e enriquecedora experiência, não só pela reflexão e aprofundamento de saberes sobre um domínio em que estamos envolvidos, pela aprendizagem em torno dos procedimentos científicos que um trabalho desta natureza exige, aliando-se às mais-valias institucionais que o mesmo poderá acarretar, mas sobretudo pelo desafio de que assumiu: a construção de um modelo pedagógico de formação a distância para a formação contínua de magistrados. Este público apresenta características distintas daquelas que são consideradas facilitadoras da conceção de modelos pedagógicos de formação a distância noutros contextos profissionais, na medida em que, por vezes, apresentam algumas resistências às tecnologias digitais e à adoção de regimes de formação alternativos aos ditos presenciais.

Limitações da investigação e orientações para estudos futuros

Neste capítulo compete igualmente refletir sobre todo o processo de investigação, numa perspetiva de identificar dificuldades e limitações registadas ao longo do desenvolvimento da investigação. Este processo de reconhecimento de limitações do próprio estudo é importante para que em investigações futuras se procurem minimizar a ocorrência das mesmas, numa lógica de aprendizagem contínua e para que se identifiquem novos caminhos a percorrer.

Assim e decorrente deste momento mais introspetivo, importa assumir e identificar algumas daquelas que são consideradas fragilidades do presente estudo e que se prendem com as seguintes questões: i) de ordem teórico-concetual, relacionada com a própria revisão da literatura em torno da temática-chave, mas também da clarificação entre os próprios conceitos associados à formação a distância e ao *e-learning*; ii) de ordem metodológica, tendo como referência o *design* de investigação utilizado e iii) de ordem empírica, ao nível dos dados recolhidos e utilizados para análise.

Neste sentido, inicia-se esta reflexão focando, em primeiro lugar, as dificuldades sentidas ao nível da presente investigação e que se prendem com a questão concetual e teórica do estudo.

A revisão da literatura é particularmente importante para que se possa melhor definir e enquadrar a investigação em causa no respetivo quadro teórico e concetual, fornecendo ainda indicações úteis ao nível da delimitação do problema, formulação das questões e das etapas a seguir ao nível do próprio processo de investigação (Almeida & Freire, 2003).

Neste sentido, durante a definição do problema, torna-se fundamental a recolha e análise da informação existente acerca do mesmo. A revisão da literatura reveste-se assim, de uma necessidade essencial pelas seguintes razões: “i) permite um conhecimento do ‘estado da arte’ existente ao nível do campo teórico; ii) potencia o conhecimento acerca das teorias existentes na área do estudo a realizar, de modo a melhor se poder equacionar o modelo de análise a seguir; iii) possibilita o conhecimento da metodologia de investigação mais utilizada, tendo como referência o problema em causa e iv) faculta o conhecimento das questões deixadas em aberto por outros investigadores” (Almeida & Freire, 2003, p. 42).

Deste modo, realça-se que, no caso particular desta investigação, revelou-se bastante escassa a literatura existente, tanto na área da magistratura e dos magistrados em geral, como da formação destes profissionais, o que acabou por dificultar a revisão da literatura efetuada, de modo a melhor enquadrar o problema e as questões de investigação a tratar no âmbito deste estudo.

Paralelamente, ao nível da literatura existente no âmbito da formação a distância, do *e-learning* e *b-learning* também não há uma definição consensual dos próprios conceitos, entre os diversos autores que têm estudado esta área. Encontrando-se muitas vezes o conceito de *e-*

learning definido como formação a distância e vice-versa, o que acabou por tornar a pesquisa nesta área ainda mais complexa.

Este aspeto revestiu-se de um enorme desafio para o estudo e para o próprio investigador.

Todavia e tendo em consideração a literatura existente na área do *e-learning*, mas que não tem em conta o contexto em causa, pode cair-se no erro de ter uma revisão da literatura generalista e não focada no mesmo. Daí que tendo em conta a importância desta fase em todo o processo de investigação, e dada a ausência de literatura científica que sustentasse de forma sólida o trabalho em questão, revestiu-se de uma necessidade colossal e premente a análise dos modelos utilizados na formação a distância por outras entidades congêneres a nível internacional, responsáveis pela formação contínua de magistrados. Para análise dos mesmos adotou-se uma metodologia de RSL, mais concretamente de SR. Os documentos recolhidos a este nível constituíram assim, um *corpus* de dados concetual e teórico; ainda que se assuma a sua natureza não científica, estes constituíram o SOTA, que permitiu melhor contextualizar o presente estudo e aprofundar os modelos de suporte utilizados no âmbito da formação a distância.

No caso do *design* metodológico adotado ao nível desta investigação, isto é, uma metodologia associada a um paradigma pragmático, privilegiando-se uma abordagem de recolha e análise de dados de natureza mista e um *design* exploratório sequencial, existiu a necessidade de se recolherem dados empíricos de natureza qualitativa e de natureza quantitativa em fases distintas do estudo, sendo que estes são posteriormente integrados e articulados, com vista a darem resposta ao problema e questões de investigação definidos na fase inicial do estudo.

Contudo a opção por uma abordagem metodológica com estas características tende a tornar-se difícil para um único investigador, na medida em que este tem que conhecer e ser

capaz de realizar com rigor procedimentos de análise de dados qualitativos e quantitativos. Isto implica que o investigador tenha um conhecimento aprofundado acerca dos pressupostos metodológicos inerentes à utilização de dois paradigmas distintos, o qualitativo por um lado, e o quantitativo, por outro (Creswell, 2009), o que requer, por parte daquele, um grande esforço e perícia para que este possa estudar adequadamente um determinado fenómeno (Creswell, 2009).

A este nível pode também ser difícil e complexo o processo de comparação dos resultados obtidos através da aplicação de duas abordagens distintas, que privilegiam dados de naturezas diferentes (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), bem como o processo de interpretação, integração e articulação desses mesmos dados, especialmente quando podem existir resultados divergentes entre os mesmos.

Contudo, a adoção de metodologias de natureza mista permite, legitimar a utilização de abordagens múltiplas, ao invés de restringir as escolhas dos investigadores a uma só abordagem, numa tentativa de rejeitar o dogmatismo e de promover a inclusão e complementaridade entre os paradigmas (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Deste modo, apesar dos constrangimentos identificados, e na medida em que é importante que a escolha da metodologia de investigação seja apropriada à natureza do problema, às questões e objetivos do estudo (Kroll & Neri, 2009), considerou-se que a abordagem metodológica de natureza mista, onde se recolhe e analisa dados de diferentes participantes, recorrendo a estratégias de recolha de dados distintas, seria a estratégia mais adequada tendo por base a realidade da investigação em causa. É essencial que o *design* metodológico permita captar a informação de uma forma objetiva e garantir a confiança nas relações que se possam vir a estabelecer entre os dados, devendo para tal ser válido e garantir a validade da informação recolhida (Almeida & Freire, 2003).

Com vista a superar as fragilidades anteriormente referidas, foram adotados procedimentos metodológicos rigorosos e exigentes, obedecendo a todas as etapas de investigação que uma abordagem metodológica de natureza mista exige (Creswell & Clark, 2011; Johnson & Onwenergbuzie, 2004; Tashakkori & Teddlie, 2010), bem como a uma preparação e estudo prévio, por parte da investigadora, de modo a obter um conhecimento aprofundado em relação a esta metodologia, bem como à recolha e análise dos dados de natureza qualitativa e quantitativa, de modo a minimizar eventuais dificuldades.

Ainda neste domínio, deve referir-se como fragilidade o facto do processo de recolha de dados ter demorado mais tempo do que aquele que estava previsto inicialmente, tendo havido a necessidade, por vezes, de envolver as chefias no sentido de agilizar este processo.

No que respeita ao campo empírico, uma das limitações identificadas ao nível do processo de recolha de dados prende-se com a construção dos instrumentos metodológicos, em particular, no inquérito por questionário. Devido à peculiaridade do contexto desta investigação e da ausência de instrumentos que estivessem articulados com as etapas anteriores do estudo, designadamente, com as dimensões emergentes de análise aos resultados de natureza qualitativa, houve a necessidade de se conceber um questionário de origem. Todavia, e por questões de ordem temporal, não se conseguiu efetuar a pré-testagem deste instrumento, a fim de avaliar a sua adequação por um lado ao público-alvo em causa, e por outro, à clareza e compreensão daquele, por parte destes destinatários (Hill & Hill, 2012).

Contudo e de modo a minimizar este constrangimento, procedeu-se à validação prévia do instrumento por especialistas, no sentido de verificar a adequação, clareza e facilidade de compreensão das questões do mesmo. O questionário foi analisado por quatro especialistas, três docentes e investigadores da área das TIC na educação e um magistrado.

No que respeita ainda à fiabilidade do questionário, foi calculado o coeficiente de *Alpha de Cronbach*, a fim de avaliar a sua consistência interna, tendo o mesmo se revelado elevado ($\alpha = 0,98$). Deste modo, pode-se referir que este questionário apresentou-se como um instrumento fiável.

Apresenta-se ainda como limitação deste estudo, o facto dos resultados desta investigação não poderem ser generalizados à população em geral, devido a este contexto profissional ser muito específico, o que também não era pretensão deste trabalho. No entanto, os dados são válidos e rigorosos do ponto de vista da informação recolhida, dando uma visão global e multifacetada em relação a todos os intervenientes pertencentes ao único estabelecimento de formação de magistrados em Portugal, sendo pois válidos para este contexto.

O processo de amostragem foi feito por conveniência, tanto ao nível dos docentes, como dos stakeholders que participaram na entrevista focus-group. Um ponto frágil na amostra de docentes entrevistados decorre do facto de o grupo não ter em si representado a totalidade das jurisdições, não sendo portanto representativa da totalidade do corpo docente do CEJ no ano 2015/2016.

Contudo, no que diz respeito ao grupo de formados, conseguiu-se ter um número de participantes na resposta ao questionário que se revelou superior a 10% da totalidade dos formandos do CEJ no ano letivo 2015/2016. Daí poder dizer-se que os resultados obtidos junto dos formandos seja passível de se generalizar à população de magistrados em formação contínua nesta instituição no ano 2015/2016.

No que se refere aos guiões das entrevistas (individuais, coletivas e focus-group), e pelo mesmo motivo enunciado anteriormente, estes não foram também alvo de procedimentos de pré-testagem. Contudo, teve-se em consideração um processo de pré-análise semelhante ao

dos questionários, na medida em que estes guiões foram previamente validados por especialistas, no sentido de verificar a sua adequação e clareza no que às questões dizia respeito. Assim, as entrevistas individuais e coletivas foram validadas por dois especialistas, uma docente e investigadora da área das TIC na educação e da área das MI e um magistrado.

No que ao guião da entrevista focus-group se refere, este foi validado por uma especialista na área das TIC e educação e da área das MI.

Paralelamente e de modo a se efetuar a validação prévia dos protocolos das entrevistas, os mesmos foram remetidos aos respetivos participantes no sentido de estes terem conhecimento do registo efetuado e de poderem confirmar ou efetuar as alterações entendidas como necessárias.

Na entrevista focus-group foram ainda utilizados dois moderadores no sentido de se efetuar um registo mais fidedigno da mesma, bem como de se validar previamente o conteúdo desta entrevista.

No que se refere ao processo de análise e tratamento dos dados, é fundamental que esta análise seja credível e válida do ponto de vista metodológico, isto é, fiel aos conteúdos a serem analisados, de modo a se ter a certeza que as categorias identificadas pelo investigador traduzem o verdadeiro sentido dos dados, não havendo ambiguidade ao nível das respetivas categorias criadas (fiabilidade das categorias) (Amado, 2013). Este aspeto é essencial, na medida em que as categorias devem ser definidas de um modo tão “operacional” que outro investigador ou analista, no mesmo momento ou em momentos diferentes, utilizando o mesmo sistema de definição de categorias efetue uma análise muito semelhante à primeira (reprodutividade e estabilidade do processo) (Amado, 2013). Neste sentido, a literatura recomenda a colaboração de juízes externos, de modo a se compararem as codificações destes com as realizadas pelo investigador (Amado, 2013). Todavia e decorrente do contexto de

investigação em causa, não foi possível encontrar juízes externo, que possuíssem, simultaneamente, conhecimentos em relação ao próprio contexto da magistratura e à temática do próprio estudo, bem como na área das MI, que fosse capaz de efetuar uma análise, validação ou contestação à análise previamente efetuada pela investigadora, sendo este aspeto considerado, como tal, um constrangimento ao próprio estudo.

Paralelamente, é ainda de realçar que a investigadora tinha como ambição a conceção de um modelo pedagógico de formação a distância que fosse mais concreto e preciso, contudo, esta ambição foi superior aos dados recolhidos, que não permitiram a construção de um modelo tão específico.

Apresentadas as limitações do presente estudo, importa agora debruçar a atenção em relação a outras áreas de estudo que possam ser passíveis de investigação, no futuro, e que se encontram diretamente relacionadas com o trabalho em questão. Assim, identificam-se algumas linhas de investigação que podem ser adotadas de modo a complementar a investigação em causa, designadamente:

- Implementação de ações de formação a distância para a formação contínua de magistrados, de acordo com o modelo pedagógico de formação a distância construído, colocando o mesmo em teste e respondendo assim plenamente à última questão de investigação;
- Aplicação do modelo pedagógico de formação a distância, em regime híbrido, às diferentes tipologias de ações de formação desenvolvidas no CEJ (colóquios, seminários, cursos de especialização, *workshops* e cursos *on-line*), no sentido de perceber a que ações de formação é que este modelo pedagógico melhor se adequa, de modo a responder à questão onde se aplica melhor;

- Aplicação do modelo pedagógico de formação a distância às diferentes áreas jurisdicionais (Direito Civil e Processual Civil e Comercial; Direito Penal e Processual Penal, Direito do Trabalho e da Empresa, Direito da Família e das Crianças, Direito Administrativo e Fiscal) e aos diferentes destinatários (MJ, TAF e MP), de forma a compreender em que áreas e a que destinatários é que o modelo pedagógico de formação a distância se adequa de forma mais eficaz, de modo a responder à questão onde se aplica melhor;
- Exploração de diferentes níveis de métrica, ou seja, da percentagem que a ação de formação deve ter ao nível da formação presencial e da formação *on-line*, ao nível da organização das ações de formação, na medida em que não se conseguiu perceber que pendoros é que as mesmas devem possuir, bem como da duração adequada para o desenvolvimento destas ações de formação, respondendo a pontos não clarificados neste estudo;
- Elaboração de um estudo que permita aferir a questão da avaliação da aprendizagem dos formandos, ou seja, se as ações de formação a distância devem ou não ser avaliadas; que tipo de avaliação é que estas devem privilegiar (por exemplo, avaliação formativa, sumativa e autoavaliação) e por fim efetuar uma pilotagem dos diferentes tipos de avaliação às várias ações de formação, para perceber de que forma é que as ações de formação devem ser avaliadas;
- Avaliação da satisfação dos diferentes intervenientes no processo formativo (chefias diretas, docentes e formandos) em relação à adequação do modelo pedagógico de formação a distância às necessidades e preocupações profissionais dos magistrados;
- Avaliação da perceção do impacto da implementação do modelo pedagógico híbrido de formação a distância nas práticas formativas;

- Análise e eventual replicação do modelo pedagógico de formação a distância desenvolvido para a formação contínua, para a formação inicial de magistrados e verificar a sua adequação;
- Replicação do modelo pedagógico de formação a distância desenvolvido no contexto do CEJ a outras instituições internacionais, bem como aos países de língua oficial portuguesa, recorrendo ao mesmo *design* metodológico, para efeitos comparativos.

Globalmente, pretende-se que este estudo possa contribuir para a melhoria das práticas formativas adotadas ao nível da formação contínua de magistrados, constituindo-se este modelo pedagógico de formação a distância como um guia orientador do desenvolvimento de boas práticas capaz de, em flexibilidade, orientar e facilitar a equipa de formação na planificação, conceção e avaliação de ações de formação a distância.

Paralelamente, pretende-se que a conceção deste modelo pedagógico facilite a aquisição de conhecimentos e competências por parte dos magistrados, indo ao encontro das suas necessidades e preocupações profissionais, aliando a formação teórica com o contexto prático de trabalho.

Neste sentido, espera-se que este trabalho de investigação, que se revestiu para nós de um enorme desafio, e ao mesmo tempo, de uma grande satisfação e orgulho, permita dar continuidade ao trabalho desenvolvido no domínio das tecnologias educativas e da educação em articulação com o contexto da magistratura, numa perspetiva científica e pedagógica.

REFERÊNCIAS

- Abravanel, P. (1995). A deontologia do Juiz. In *Tomo II – Ética e Deontologia Judiciária – Coletânea de textos* (pp. 95–106). Lisboa: Centro de Estudos Judiciários. Retirado de http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/outros/Tomo_II_Etica_Deontologia_judiciaria.pdf.
- Adkins, T. (2006). *Case studies in performance management: a guide from the experts*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1.^a edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Akkoyunlu, B., & Soyulu, M. Y. (2008). A study of student's perceptions in a blended learning environment based on different learning styles. *Educational Technology & Society*, 11(1), 183-193.
- Akyüz, H. I., & Samsa, S. (2009). The effects of blended learning environment on the critical thinking skills of students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1744-1748. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.308.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., & SaintGeorge, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2011). *Going the Distance: Online education in the United States, 2011*. United States: Babson Survey Research Group.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2013). *Grade change: Tracking online education in the United States*. Retirado de <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2015). *Grade level: Tracking online education in the United States*. Retirado de <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradelevel.pdf>.

- Almajali, D. A., Masa'deh, R., & Al-Lozi, P. M. (2016). Determinants of the actual use of e-learning systems: an empirical study on Zarqa University in Jordan. *Journal of Social Sciences*, 5(2), 172-200.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3.^a edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5.^a edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alonso, L. E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In J. M. Delgado & J. Gutierrez (Coords.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid: Editorial Síntesis.
- Alonso, F., López, G., Manrique, D., & Viñes, J. M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 217–235. doi:10.1111/j.1467-8535.2005.00454.x.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação* (1.^a edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Educational Research Association. (2000). *Ethical standards of the american educational research association*. Retirado de <http://ethics.iit.edu/ecodes/node/3178>.
- Anacleto, N. (2009). Legitimação do poder judicial. In *Tomo II – Ética e Deontologia Judiciária – Coletânea de Textos* (pp. 79–92). Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.
- Retirado de http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/outros/Tomo_II_Etica_Deontologia_judiciaria.pdf.
- Andreu-Andrés, M. A., & García-Casas, M. (2015). Learning through the forum as college students. *Journal of Media and Education*, 119-133. doi:10.12795/pixelbit.2015.i47.08

- Anthony G.P., (2014). *A critical reflection of the current research in online and blended learning*. Retirado de <http://www.elmmagazine.eu/articles/a-critical-reflection-of-the-current-research-in-onlineand-blended-learning>.
- Arafeh, S. (2004). *The implications of information and communications technologies for distance education: Looking toward the future*. Arlington, Virginia: SRI International.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005): Scoping studies: towards a methodological framework, International. *Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
doi:10.1080/1364557032000119616.
- Armstrong, R., Hall, B., Doyle, J., & Waters, E. (2014). Cochrane update. Scoping the scope of a Cochrane review. *Journal of Public Health*, 33(1), 147-150.
- Backes, D., Colomé, J., Erdmann, R., & Lunardi, V. (2011). Grupo focal como técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*, 35(4), 438-442.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bates, A. (2005). *Technology, e-learning and distance education* (2nd edition). London: Routledge Falmer.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. Retirado de <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>.
- Bento, A. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA*, 65(7), 42-44.
- Berg, B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn Bacon.
- Bhattacharya, S., & Nath, S. (2016). Intelligent e-learning systems: an educational paradigm shift. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 4(2), 83–88. doi:10.9781/ijimai.2016.4212.
- Black T. (1999). *Doing quantitative research in the social sciences. An integrated approach to research design, measurement and statistics*. London: SAGE Publications.

- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: SAGE.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, California: Pfeiffer Publishing.
- Bonk, C. J., Olson, T. M., Wisher, R. A., & Orvis, K. L. (2002). Learning from focus groups: an examination of blended learning. *Journal of Distance Education*, 17(3), 97-118.
- Bonk, C. (2016). What is the state of e-learning? Reflections on 30 ways learning is changing. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 20(2) 6-20. Retirado de <http://www.jofdl.nz/index.php/JOFDL/article/view/300/205>.
- Bonk, C. J., Lee, M. M., Kou, X., Xu, S., & Sheu, F.-R. (2015). Understanding the self-directed online learning preferences, goals, achievements, and challenges of MIT OpenCourseWare subscribers. *Educational Technology and Society*, 18(2), 349–368. Retirado de http://www.ifets.info/journals/18_2/26.pdf.
- Borges, C., & Santos, M. (2005). Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, 6(1), 74-80.
- British Educational Research Association- BERA, (2011). *Ethical guidelines for Educational Research*. London: BERA. doi:978-0-946671-32-8.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta.

- Cabero, J. (2013). The virtual training in the new framework 2.0: e-learning 2.0. In J. Cabero (Ed.), *Technologies and means for education in the e-society* (pp. 23-51). Madrid: Alianza.
- Cação, R., & Dias, P. (2003). *Introdução ao elearning – Manual do formador*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A.
- Callan, V. J., Bowman, K., & Framework, A. F. L. (2010). *Sustaining E-Learning Innovations: A Review of the Evidence and Future Directions: Final Report*. Retirado de <http://avetra.org.au/wp-content/uploads/2011/05/8.00.pdf>.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2000). 2020: 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo: síntese do estudo. In R. Carneiro, J. Caraça, & M. São Pedroso (Eds.), *O futuro da educação em Portugal: tendências e oportunidades, um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carey, M. A. (1994). The group effect in focus group: planning, implementing, and interpreting focus group research. In M. Morse (Org.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 224-241). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Chandra, V., & Fisher, D. L. (2009). Students' perceptions of a blended web-based learning environment. *Learning Environments Research*, 12(1), 31-44. doi:10.1007/s10984-008-9051-6.
- Chen, C. C., & Jones, K. T. (2007). Blended learning vs. traditional classroom settings: assessing effectiveness and student perceptions in an MBA Accounting course. *The Journal of Educators Online*, 4(1), 1-15.

- Cheung, W. S. & Hew, K. F., (2011). Design and evaluation of two blended learning approaches: Lessons learned. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(8), 1319-1337.
- Clark, R. C. & Mayer, R. E. (2003). *E-learning and the science of instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, R. C. & Mayer, R. E. (2012). *E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (3rd edition). San Francisco, California: Pfeiffer Publishing.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). London: Routledge Falmer.
- Collis, B., & Moonen, J. (2012). *Flexible learning in a digital world: experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Collis, B., Bruijstens, H. & van der Veen, J. (2003). Course redesign for blended learning: Modern optics for technical professions. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 13(1,2), 22-38.
- Conole, G. (2013). *What is innovative teaching? Invited talk*. Royal Holloway, London.
- Constas, M. A. (1992). Qualitative analysis as a public event: the documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal*, 29(2), 253-266.
- Costa, C. J. (2001). *Do mesmo lado do espelho. Para uma relação pedagógica eficaz*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Costa, F. A., & Peralta, M. H. (2001). E-learning. Formação de formadores para contextos de aprendizagem significativa. In A. Estrela & J. Ferreira, *Tecnologias em educação* (pp. 488-497). Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Couper, M. P. (2000). Web surveys: a review of issues and approaches. *Public Opinion*

Quarterly, 64(4), 464-494.

Couper, M. P., & Miller, P. V. (2008). Web survey methods: introduction. *Public Opinion Quarterly*, 72(5), 831–835. doi: 10.1093/poq/nfn066.

Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED – Universidade do Minho.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas, teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a edição). Coimbra: Edições Almedina.

Coutinho, C. P., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244.

Creswell, M. J., Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Creswell, M. J., & Clark, V. L. (2007) *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Creswell, M. J., & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Creswell, M. J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Dabbagh, N. (2005). Pedagogical models for e-learning: a theory-based design framework. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 25-44.
doi:10.1007/s10796-009-9200-1.

- Dall'Agnol, C., & Trench, M. (1999). Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 20(1), 5-25.
- Delialioglu, O., & Yildirim, Z. (2008). Design and development of a technology enhanced hybrid instruction based on MOLTA model: Its effectiveness in comparison to traditional instruction. *Computers and Education*, 51(1), 474-483.
doi:10.1016/j.compedu.2007.06.006.
- Descombe, M. (2001). *The good research guide for small scale research projects*. Buckingham: Open University Press.
- Dias, A. A., & Gomes, M. J. (2004). *E-learning para e-formadores*. Guimarães: TecMinho-Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho.
- Dias, C. (2000). Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: estudos*, 10(2), 141-158.
- Driscoll, M. (2002). *Blended learning: Let's get beyond the hype*. Retirado de http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf.
- Duarte, A. (2007). Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. *Informação & Sociedade, estudos*, 17(1), 75-85.
- Duggleby, J. (2002). *Como ser um tutor online*. Lisboa: Monitor.
- Dziuban, C., Hartman, J., Juge, F., Moskal, P., & Sorg, S. (2006). Blended learning enters the mainstream. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 195-208). San Francisco, California: Pfeiffer Publishing.
- Eiras, R. (2004). *Aprender sem sair de casa*. Retirado de <http://www.janelanaweb.com/reinv/masie.html>.

- El-Deghaidy, H., & Nouby, A. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Computers and Education*, 51(3), 988–1006. doi:10.1016/j.compedu.2007.10.001.
- European Commission. (1996). *White paper on education and training – teaching and learning – Towards the learning society*. Retirado de http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.
- European Commission. (2011). *Communication from the commission to the european parliament, the council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Building trust in eu-wide justice a new dimension to European Judicial Training*. Retirado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0551:FIN:EN:PDF>.
- European Commission. (2014). *Implementation of the pilot project – European Judicial Training Final Report – Lot 1 “Study on best practices in training of judges and prosecutors*. Retirado de <https://www.google.pt/#q=Draft+Final+Report+%E2%80%93Tender+JUST%2F2012%2FJUTR%2FPR%2F0064%2FA4+%E2%80%93Lot+1+%E2%80%93Study+on+best+practices+in+training+of+judges+and+prosecutors>.
- Fabra, M., & Domènech, M. (2001). *Hablar y Escuchar*. Barcelona: Paidós.
- Falivene, G., Gurmendi, L., & Silva, G. (2003). *El e-learning como mecanismo articulador de procesos de gestión del conocimiento y formación continua en las organizaciones públicas: el caso del Sistema de Información Universitaria (SIU)*. Retirado de <http://www.clad.org.ve/fulltext/0048201.pdf>.
- Feilzer, Y. (2010). Doing mixed methods research pragmatically: implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 6-16.

- Flick, U. (2002). Entrevista episódica. In M.W. Bauer & G. Gaskell. (orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp. 114-126). Petrópolis: Vozes.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar*. Oeiras: Celta Editora.
- Freddolino, P., Blaschke, C., & Rypkema, S. (2009). Increasing access to graduate education: A blended MSW program. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 5(2), 1-27.
- Fontana, A., & Frey, J.H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd Ed.). (pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fraser, M., & Gondim, S. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139-152. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004.
- Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R. & Colucci, E. (2014). *E-learning in European Higher Education Institutions. Results of a mapping survey conducted in october-december 2013*. Retirado de http://www.eua.be/Libraries/publication/e-learning_survey.
- Gámiz, V., Montes, R., & Pérez, M. C. (2014). Self-assessment via a blended-learning strategy to improve performance in an accounting subject. *RUSC- Universities and Knowledge Society Journal*, 11(2), 41-54. Retirado de <https://link.springer.com/article/10.7238/rusc.v11i2.2055>.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- García, F. J. (2005). *Estado actual de los sistemas e-learning. educación y cultura en la sociedad de la información*. Retirado de

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_garcia_penalvo.htm.

Garcia, A. L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.

Garrison, D. R. (1989). *Understanding distance education: a framework for the future*. London: Routledge.

Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. New York: Routledge.

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica. Barcelona: Octaedro.

Garrison, R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95-105.

Garrison, R., & Vaughan, (2008). *Blended learning in higher education: framework, principles, and guideline*. San Francisco, California: John Wiley & Sons, Inc.

Giannousi, M., Vernadakis, N., Derri, V., Michalopoulos, M., & Kioumourtzoglou, E. (2009). Students' satisfaction from blended learning instruction. *TCC proceedings*, 61-68.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4.^a Edição). Oeiras: Celta Editora.

Gilbert, E. (2015). *Big magic: Creative living beyond fear*. New York, NY: Riverhead Books.

Gomes, A. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS – Revista Científica*, 7(2), 275-290.

Gomes, M. J. (2005a). E-learning: reflexões em torno do conceito. In P. Dias & F. Varela, (Orgs.), *Atas da IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e*

- Comunicação na Educação – Challenges 2005* (pp. 229-236). Braga: Centro de Competências da Universidade do Minho.
- Gomes, M. J. (2005b). Desafios do e-learning: do conceito às práticas. In Leandro, S. A., & Bento, D. S. (orgs). *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.66-76). Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na educação a distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 181-202.
- Gomes, M., & Barbosa, E. (1999). A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. *Educativa*, 1-7. Retirado de <http://www.google.com/cse?cx=003088037506750011356%3Ai5k1oib2osa&ie=UTF8&q=grupos+focais&sa=Pesquisar#gsc.tab=0&gsc.q=grupos%20focais&gsc.page=1>.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). San Francisco, California: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R., Henrie, C. R., & Gibbons, A. S. (2014). Developing models and theory for blended learning research. In Picciano, A. G., Dziuban, C. D. & Graham C. R. (Eds.), *Blended learning: Research perspectives*, 2 (pp. 13-33). New York, Routledge.
- Gray, D. (2004). *Doing research in the real world* (1st edition). London: SAGE Publications.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshall, V. M. (2000). *Career management* (3rd edition). Mason: Thomson.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-92.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In D. Fetterman, *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution* (pp. 89 - 115). London: Praeger.

- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln. *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Guri-Rosenblit, S. (2009). Distance education in the digital age: common misconceptions and challenging tasks. *Journal of Distance Education*, 23(2), 105-122. Retirado de <http://ijede.ca/index.php/jde/article/view/627/887>.
- Guri-Rosenblit, S., & Gros, B. (2011). E-learning: confusing terminology, research gaps and inherent challenges. *The Journal of Distance Education*, 25(1), Retirado de <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/729/1206>.
- Guri-Rosenblit, S. (2015). Sistemas e instituições de educação a distância na era online: uma crise de identidade. In O. Zawacki-Richter, & T. Anderson (Orgs.), *Educação a distância online* (pp.111-131). São Paulo: Artesanato Educacional e Associação Brasileira de Educação a Distância.
- Güzer, B. & Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596-4603. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.992.
- Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *Internet and Higher Education*, 3(1-2), 41-61. doi:10.1016/S1096-7516(00)00032-4.
- Hilen, J. (2006). *Open Educational Resources: Opportunities and challenges*. Retirado de <http://www.oecd.org/dataoecd/5/47/37351085.pdf>.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2.^a Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Holmes, B., & Gardner, J. (2006). *E-learning: concepts and practice*. London: SAGE Publications.

- Horton, W. K. (2012). *E-learning by design*. San Francisco, California: Pfeiffer.
- Hubackova, S. (2015). Evolution and Evaluation of e-learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 231-235. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.114.
- Hughes, G. (2007). Using blended learning to increase learner support and improve retention. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 349–363. doi:10.1080/13562510701278690.
- Islas, C. (2015). The interaction in blearning as an enlaber of constructive learning environments: from the perspective of students. *Journal of Media and Education*, 47, 7-22. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.01>.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2016). *Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Retirado de <http://doi.org/ISBN 978-0-9906415-8-2>.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M.W. (2002). Entrevista narrativa. In M.W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp.90-113). Petrópolis: Vozes.
- Kahiigi, E. K., Ekenberg, L., Hansson, H., Tusubira, F. F., & Danielson, M. (2008). Exploring the e-learning state of the art. *The Electronic Journal of E-Learning*, 6(2), 77-88.
- Kanaan, R., & Gharaibeh, A. (2013). The impact of knowledge sharing enablers on knowledge sharing capability: An empirical study on jordanian telecommunication firms. *European Scientific Journal*, 9(22), 237-258.
- Kassarjian, H. H. (1977). Content analysis in consumer research. *Journal of Consumer Research*, 4, 8-18.
- Kattoua, T., Al-Lozi, M., & Alrowwad, A. (2016). A review of literature on e-learning systems in higher education. *International Journal of Business Management and*

- Economic Research*, 7(5), 754-762. Retirado de <http://www.ijbmer.com/docs/volumes/vol7issue5/ijbmer2016070504.pdf>.
- Kaufman, S. B., & Gregoire, C. (2015). *Wired to create: Unraveling the mysteries of the creative mind*. New York: Perigee.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. London: Routledge.
- Keller, C., Hrastinski, S., & Carlsson, S. (2007). Students' acceptance of e-learning environments: a comparative study in Sweden and Lithuania. *ECIS*, 395-406. Retirado de <http://aisel.aisnet.org/ecis2007/40>.
- Kitzinger J. (1994). The methodology of focus group: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121.
- Kitzinger J., & Barbour R. (1999). Introduction: the challenge and promise of focus groups. In J. Kitzinger & R. Barbour (Orgs.). *Developing focus group research: politics, theory and practice* (pp. 1-20). London: SAGE.
- Kolbe, R. H. & Burnett, M. S. (1991). Content-Analysis Research: An Examination of Applications with Directives for Improving Research Reliability and Objectivity. *Journal of Consumer Research*, 18, 243-250.
- Kristiansen, T. (1996). Telecommunications in distance education – an introduction. *Tele-education*, 92(3-4), 2-8.
- Kroll, T., & Neri, M. (2009). Designs for mixed methods research. In S. Andrew, & E. J. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp. 31-49). Oxford: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781444316490.ch3.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th Ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd Ed.). Chicago: University of Chicago Press.

- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Kyong-Jee, K., & Bonk, C. (2006). The future of online teaching and learning in higher education: the survey says. Retirado de <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0644.pdf>.
- Lagarto, J. (1994). Formação a distância: Uma proposta do futuro. *Revista Dirigir*, 32 Julho/Agosto, 16-22.
- Lanhan, E., & Zhou, W. (2003). Cultural issues in online learning –Is blended learning a possible solution?. *International Journal of Computer Processing of Oriental Languages*, 16 (4), 275-292.
- Lavrakas, P. (2008). *Encyclopedia of survey research methods (Vol. 1 e 2)*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Learnframe. (2000). *Facts, figures and forces behind e-learning*. Retirado de <http://learnframe.com/aboutelearning/elearningfacts.pdf>.
- Leeuw, D., Hox, J., Dillman, D. (2008). *International handbook of survey methodology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levac, D., Colquhoun, H., O'Brien, K. (2010). *Scoping studies: advancing the methodology*. Retirado de <http://www.implementationscience.com/content/5/1/69>.
- Lewandowski, J. C. (2003). *Les nouvelles façons de former. Le e-learning, enjeux et outils*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Liaw, S.-S., & Huang, H.-M. (2011). A study of investigating learners attitudes toward e-learning. In *Proceedings of the Fifth International Conference on Distance Learning and Education*, 12 (pp. 28–32). Retirado de <http://www.ipcsit.com/vol12/6-ICDLE2011E0014.pdf>.

- Lincoln, Y., & Guba, E. (1991). *Naturalistic inquiry*. New York: SAGE.
- Litto, F. M. (1999). O Ensino a distância no mundo. In *Anais do 1º Seminário de ensino a distância da Pontifícia*. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância e Universidade Católica Pontifícia de Campinas.
- London, M., & Smither, J. (1999). Career-related continuous learning. In G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management* (pp. 81-121). Stanford, CT: JAI Press.
- Lynn, P. (2013). *Issues of coverage and sampling in web surveys for the general population: an overview*. Retirado de <http://www.natcenweb.co.uk/genpopweb/documents/Theme-1-Coverage-and-sampling.pdf>.
- Maciel, O., Nunes, A., & Claudino, S. (2014). Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das Tecnologias de Informação Geográfica no ensino de Geografia. *Revista de geografia e ordenamento do território*, (6), 153-177.
- MacDonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring : planning learner support and activity design*. United Kingdom: Gower Publishing.
- Madriz, E. (2000). Focus groups in feminist research. In N., Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2nd edition) (pp. 835-850). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Marôco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2.^a edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Masa'deh, R., Shannak, R., & Maqableh, M. (2013). A structural equation modeling approach for determining antecedents and outcomes of students' attitude toward mobile commerce adoption. *Life Science Journal*, 10(4), 2321-2333.

- Masie, E. (1999). *The computer training handbook: strategies for helping people to learn technology*. Saratoga Springs: The Masie Center.
- Mason, E., & Bramble, W. (1997) *Research in education and the behavioral sciences: concepts and methods*. Chicago: Brown & Benchmark Publishers.
- Masoumi, D. (2010). *Quality in E-learning Within a Cultural Context*. Retirado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Quality+in+e-learning+within+a+cultural+context:+the+case+of+Iran#0>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (1989). *Research in education: a conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- McParland, J., & Flowers, P. (2012). Nine lessons and recommendations from the conduct of focus group research in chronic pain samples. *British Journal of Health Psychology*, 17, 492-504.
- Means, B., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(March), 1-47.
- Melton, B. F., Bland, H. W., & Chopak-Foss, J. (2009). Achievement and satisfaction in blended learning versus traditional general health course designs. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), 1-13.
doi:10.20429/ijstl.2009.030126.
- Minayo, M. (1992). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: ABRASCO.
- Monteiro, A., Moreira, J. A., Almeida, A. C., & Lencastre, J. A. (2013). *Blended learning em contexto educativo – Perspetivas teóricas e práticas de investigação* (2ª edição). Santo Tirso: De facto Editores.

- Moore, N., & Gilmartin, M. (2010). Teaching for better learning: A blended learning pilot project with first-year geography undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(3), 327-344.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Lisboa: Almedina.
- Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2nd edition). London: SAGE University Paper.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guide-book*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1993). When to use focus group and why. In D. Morgan (Org.), *Successful focus group: Advancing the state of the art* (pp. 3-19). Newbury Park, California: SAGE.
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2). Retirado de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/pdf/morseetal.pdf.
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1988). *Psychological testing: principles and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Nam, N., Giang, V., & Luat, V. (2016). B-learning issues: a suggestion for developing the framework. *Journal of Science of HNUE*, 61(11), 57-65. Retirado de <http://stdb.hnue.edu.vn/portal/index.php>.

- Neves, J. F., & Reis, R. S. (2009). Do dever de reserva dos juízes – breves considerações. In *Tomo II – Ética e Deontologia Judiciária – Coletânea de Textos* (pp. 73-96). Lisboa: Centro de Estudos Judiciários. Retirado de http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/outros/Tomo_II_Etica_Deontologia_judiciaria.pdf.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Obeidat, B., Al-Suradi, M., & Tarhini, A. (2016). The Impact of Knowledge Management on Innovation: An Empirical Study on Jordanian Consultancy Firms. *Management Research Review*, 39(10), 22-42.
- O'Brien, K. (1993). Improving survey questionnaires through focus group. In D. L. Morgan (Org.), *Successful focus group: Advancing the state of the art* (pp.105-117). Newbury Park, California: SAGE.
- Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed?. *E-learning*, 2(1), 17-26. Retirado de <https://www.nottingham.ac.uk/~ntzcl1/literature/blended/oliver-trigwell.pdf>.
- Ortega, M. (2005), *El Grupo de Discusion: Una Herramienta para la Investigacion Cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-33.
- Owston, R. D., Garrison, D. R., & Cook, K. (2006). Blended learning at Canadian Universities: Issues and practices. In C. Bonk & C. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 338-350). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Paiva, J., Figueira, C., Brás, C., & Sá, R. (2004). *E-learning: O estado da arte*. Retirado de <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/el/ead-paiva-et-al-2004.pdf>.

- Parasuraman, A. (1986). *Marketing Research*. Toronto: Addison-Wesley Publishing Company.
- Paulsen, M. F. (2002). Online education systems: discussion and definition of terms. *Global e-learning in a Scandinavian perspective. NKI Distance Education*, 1-8.
- Pedro, N. (2011). *Utilização educativa das tecnologias, acesso, formação e autoeficácia dos professores*. (Tese de Doutoramento em Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pereira, O. (2004). *Aprender a ser tutor no ensino a distância: um estudo de caso*. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pereira, J. (2011). Organização Judiciária Portuguesa. In *Actas do 6.º Congresso Internacional da Associação Nacional de Magistrados da Justiça do Trabalho-Brasil*. Lisboa: Gabinete de Apoio do Conselho Superior da Magistratura.
- Peres, P., & Pimenta, P. (2011). *Teorias e Práticas de B-Learning*. Lisboa: Edições Silabo.
- Pestek, A., Kacapor, K., & Ritan, D. (2009). Lifelong e-learning in judicial sector in bosnia and hercegovina. *Interdisciplinary Management Research*, V, 543-552. Retirado de <http://www.efos.unios.hr/repec/osi/journal/PDF/InterdisciplinaryManagementResearchV/IMR5a44.pdf>.
- Pistone, M. (2015). Law schools and technology: where we are and where we are heading. *Journal of Legal Education*, 1006(4), 20. Retirado de <http://ssrn.com/abstract=2617467>.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Retirado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: SAGE Publications.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2.^a edição). Lisboa: Gradiva.
- Rede Europeia de Formação Judiciária. (2016). *EJTN Handbook on Judicial Training Methodology in Europe*. Retirado de http://www.ejtn.eu/Documents/EJTN_JTM_Handbook_2016.pdf.
- Reja, U., Manfreda, K. L., Hlebec, V., & Vehovar, V. (2003). Open-ended vs. close-ended questions in web questionnaires. In A. Ferlogoj & M. Andrej (Eds.), *Developments in Applied Statistics*, 19 (pp. 159-177). Ljubljana: Faculty of Social Sciences of University of Ljubljana. Retirado de http://www.websm.org/uploadi/editor/Reja_2003_open_vs_close-ended_questions.pdf.
- Ressel, L.B., Beck, C. L. C. B., Gualda, D. M., Hoffmann, I. C., Silva, R. M., & Sehnem, G. D. (2008). O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Texto Contexto Enfermagem*, 17(4), 779-86.
- Roberts-Doctolero, J. (2016). Blended learning for today's out-of-school time professionals. *Exchange*, 60-65.
- Rodrigues, M. (2006). *Formação pedagógica inicial de formadores – Manual Prático*. Coimbra: Editora Lidel.
- Rodrigues, V., Piecyk, M., Potter, A., McKinnon, A., Naim, M., & Edwards, J. (2007). Assessing the application of *focus group* as a method for collecting data in logistics. *International Journal of Logistics Research and Applications*, 13(1), 75-94.
- Rodrigues, P., & Peralta, M. H. (2006). Programas comunitários de intercâmbio universitário: Aprendizagens e desenvolvimento de competências. Estudo exploratório na Universidade de Lisboa. In G. Figari, G., Rodrigues, P., Alves, M. P., & P. Valois, *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos* (pp. 229-254). Lisboa: Educa.

- Romiszowski, A. (2003). O futuro de e-learning como inovação educacional: fatores influenciando o sucesso ou fracasso de projetos. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 2, 1-15.
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-Learning – strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill.
- Ross, B., & Gage, K. (2006). Global perspectives on blended learning, In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning; Global perspectives, local designs* (pp.155-167). San Francisco, California: Pfeiffer Publishing.
- Rossett, A., Douglass, F., & Frazee, R. (2003). *Strategies for building blended learning*. Retirado de [http://ablendedmaricopa.pbworks.com/f/Strategies Building Blended Learning.pdf](http://ablendedmaricopa.pbworks.com/f/Strategies%20Building%20Blended%20Learning.pdf).
- Ruipérez, G. (2003). *Educación virtual y e-learning*. Madrid: Fundación AUNA.
- Sackett, L., Straus, E., Richardson, S., Rosenberg, W., & Haynes, B. (2000). *Evidence-based Medicine: how to practice and teach EBM* (2nd edition). London: Churchill Livingstone.
- Sagoe, D. (2012). Precincts and prospects in the use of focus groups in social and behavioural science research. *The Qualitative Report*, 17, 1-16. Retirado de <http://www.nova.edu.ssss/QR/QR17/sagoe.pdf>.
- Sampaio, F., & Mancini, C. (2007). Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83-89.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of elearning: An approach to the conceptual framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145-159.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N., & Bravo, S. (2011). *Towards an inclusive definition of e-learning*. Barcelona: eLearn Center Open University of Catalonia.

Retirado de

http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/10562/6/inf_ed_ang.pdf

Santos, A. (2000). *Ensino a distância e tecnologias de informação*. Lisboa: FCA – Editora de Informática.

Santos, M. (2009). O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 89-103.

Santos, B., & Pedroso, J. (2006). *O recrutamento e a formação de magistrados: análise comparada de sistemas em países da União Europeia*. Coimbra: Observatório Permanente da Justiça Portuguesa, Centro de Estudos Sociais.

Saumure, K. (2001). *Focus Group – an overview*. Retirado de http://www.slis.ualberta.ca/cap02/kristie/focus_group_paper.htm.

Saviani, D. (2008). *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados Brasil Editores.

Schepers, J., & Wetzels, M. (2007). A meta-analysis of the technology acceptance model: Investigating subjective norm and moderation effects. *Information and Management*, 44(1), 90-103. doi:10.1016/j.im.2006.10.007.

Schwandt, T. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Seaman, J. (2009). *Online learning as a strategic asset. The paradox of faculty voices: Views and experiences with online learning*. Washington DC: Association of Public and Land-Grant Universities.

Selwyn K., & Robson, N. (1998). *Using email as a research tool. social research update, Issue 21*. Surrey, United Kingdom: University of Surrey. Retirado de <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU21.html>.

- Sethy, S. S. (2008). Distance education in the age of globalization: An overwhelming desire towards blended learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(3), 29-44.
- Sevillano, M. L., & Vázquez, E. (2015). *Modelos de investigación en contextos ubicuos y móviles en Educación Superior*. Madrid: McGraw-Hill.
- Shachar, M., & Neumann, Y. (2010). Twenty years of research on the academic performance differences between traditional and distance learning: summative meta-analysis and trend examination. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2(6), 318-334.
Retirado de http://jolt.merlot.org/vol6no2/shachar_0610.pdf.
- Shrock, J. R. (2009). *US: No job if you only have an online degree*. Retirado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20090508115810625>.
- Shrock, J. R. (2010). *US: Marks from online courses being rejected university*. Retirado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20101002100346835>.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43(6), 51-54. doi:10.1021/es2033229.
- Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190. Retirado de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502014000100012&script=sci_abstract&tlng=p.
- Smelser, L. M. (2002). Making connections in our classrooms: Online and off. In *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*, Chicago.
- So, H. J., & Bonk, C. J. (2010). Examining the roles of blended learning approaches in computer-supported collaborative learning (CSCL) environments: A delphi study. *Educational Technology & Society*, 13(3), 189-200.

- Solomon, A., Oludayo, O., & Sunday, O. (2013). *E-learning implementation critical success factors*. Retirado de http://www.iaeng.org/publication/IMECS2013/IMECS2013_pp560-565.pdf.
- Solomon, D. J. (2001). *Conducting web-based surveys*. Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458291.pdf>.
- Song, D. & Bonk, C. (2016). Motivational factors in self-directed informal learning from online learning resources. *Cogent Education*, 3, 2-11. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1205838>.
- Sonnentag, S. (2002). *Psychological management of individual performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spratt, C., Walker, R., & Robinson, B. (2004). *Mixed research methods: practitioner research and evaluation skills training in open and distance learning*. Commonwealth of Learning. Retirado de <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf>.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2nd edition). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Sun, H., & Zhang, P. (2006). The role of moderating factors in user technology acceptance. *International Journal of Human Computer Studies*, 64(2), 53-78.
doi:10.1016/j.ijhcs.2005.04.013.
- Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Retirado de http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web.
- Tarhini, A., Hone, K., & Liu, X. (2013). Factors affecting students' acceptance of e-learning environments in developing countries: a structural equation modeling approach. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(1), 54-59.

- Tarhini, A., Hone, K., & Liu, X. (2014). Measuring the moderating effect of gender and age on e-learning acceptance in England: A structural equation modelling approach for an extended technology acceptance model. *Journal of Educational Computing Research*, 51(2), 163-184.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: from data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Orgs). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp.671-701). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Putting the human back in “human research methodology”: the researcher in mixed. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 271-277.
- Thayer-Hart, N., Dykema, J., Elver, K., Schaeffer, N. C., & Stevenson, J. (2010). Survey fundamentals. *Office of Quality Improvement*, 1-20. Retirado de http://oqi.wisc.edu/resourcelibrary/uploads/resources/Survey_Guide.pdf.
- Thorne, K. (2012). *Blended learning*. London: Kogan Page.
- Trindade, A. R. (1992). *Distance education for Europe*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Torres, J. C., Infante, A., & Torres, P. V. (2015). Mobile learning: perspectives. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 38-49. Retirado de <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.1944>.
- Torrì, G., & Carlo, U. (2010). Collaborative learning strategies in a blended international context. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 6 (September), 71-81.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Twigg, C., Veronikas, S. W., & Shaughnessy, M. F. (2004). Teaching & learning in a hybrid world: an interview with Carol Twigg. *EDUCASE Review*, 51, 51-61.

- UNESCO. (2010). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valiathan, P. (2002). *Blended learning models*. Retirado de <http://www.purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>.
- Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (2), 89-111.
- Vilelas, J. (2009) *Investigação: O processo de construção de conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Waddoups, G. L., & Howell, S. L. (2002). Bringing online learning to campus. The hybridization of teaching and learning at brigham young university. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2(2), 1492-3831.
- Wagner, T. (2012). *Creating innovators: The making of young people who will change the world*. New York, NY: Scribner.
- Weber, R. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park, California: SAGE.
- Westphal, M. F., Bógus, C. M., & Faria, M. (1996). Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. *Boletim Oficina Sanitária Panamericana*, 120(6), 472-482.
- Whitelock, D., & Jelfs, A. (2003). Editorial. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 99-100. doi:10.1080/1358165032000177407.
- Wilson, N., & McLean, S. (1994). *Questionnaire design: A practical introduction*. Newtown Abbey: University of Ulster Press.

- Woltering, V., Herrler, A., Spitzer, K., & Spreckelsen, C. (2009). Blended learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem-based learning process: Results of a mixed-method evaluation. *Advances in Health Sciences Education*, 14(5), 725-738. doi:10.1007/s10459-009-9154-6.
- Woodall, D., & May, S. L. (2012). Blended Learning Strategies : Selecting the Best Instructional Method. Retirado de http://perspectives.skillsoft.com/2012/workshop_blended/blended_learning_strategies_wp.pdf.
- Yong, H. T. (2016). Investigating engagement in a blended learning course. *Information & communications technology in education* 1-13. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1135772>.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Legislação

Constituição da República Portuguesa. Retirado de

<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>.

Leis

Lei n.º 2/2008, de 14 de janeiro. Regula o ingresso nas magistraturas, a formação de magistrados e a natureza, estrutura e funcionamento do Centro de Estudos Judiciários e procede à quarta alteração à Lei n.º 13/2002, de 19 de fevereiro, que aprova o Estatuto dos Tribunais Administrativos e Fiscais. Retirado de <https://dre.pt/pdf1sdip/2008/01/00900/0039100412.pdf>.

Lei n.º 21/85, de 30 de julho, com as alterações introduzidas à Lei n.º 9/2011, de 12 de abril. Aprova o Estatuto dos Magistrados Judiciais. Retirado de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=5&tabela=leis.

Lei n.º 47/86, de 15 de outubro, republicada pela Lei n.º 60/98, de 27 de agosto, e alterada pelas leis números 42/2005, de 29 de agosto, 67/2007, de 31 de dezembro, 52/2008, de 28 de agosto, 37/2009, de 20 de julho, 55-A/2010, de 31 de dezembro e 9/2011, de 12 de abril. Aprova o Estatuto do Ministério Público. Retirado de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=6&tabela=leis.

Lei n.º 62/2013 de 26 de agosto, com as alterações da Lei n.º 40-A/2016, de 22 de dezembro. Define a organização do sistema judiciário. Retirado de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1974&tabela=leis&ficha=1&pagina=1&so_miolo=&.

Lei n.º 63/2011, de 14 de dezembro. Aprova a Lei da Arbitragem Voluntária. Retirado de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1579&tabela=leis&ficha=1&pagina=1&so_miolo=&.

Portarias

Portaria n.º 965/2008 de 29 de agosto. Define a missão, atribuições e tipo de organização interna do Centro de Estudos Judiciários. Retirado de <https://dre.pt/pdf1sdip/2008/08/16700/0614206144.pdf>.

Deliberações

Deliberação n.º 453/2016, pub, 2.ª série, n.º 52, de 15 de março. Define a Carta de Ética para a Investigação em Educação e Formação do IEUL. Retirado de <https://dre.pt/pdf1sdip/2008/08/16700/0614206144.pdf>.

Outros documentos normativos

Associação Sindical dos Juizes Portugueses. (2009). Compromisso Ético dos Juizes Portugueses. In 8.º Congresso dos Juizes Portugueses. Retirado de <http://www.asjp.pt/wp-content/uploads/2010/04/1-Versão-em-português-COMPROMISSO-ÉTICO-DOS-JUÍZESPORTUGUESES.pdf>.

Centro de Estudos Judiciários. (2013). *Plano de Atividades 2013-2014*. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.

Centro de Estudos Judiciários. (2015). *Plano de Formação Contínua 2015-2016*. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.

Centro de Estudos Judiciários. (2016). *Plano de Formação Contínua 2016-2017*. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.

Conselho Central da União Internacional de Magistrados. (1999). *Estatuto Universal do Juiz*.

Taiwan: Conselho Central da União Internacional de Magistrados. Retirado de

<http://www.uijlp.org/docs/Estatuto-Universal-do-Juiz.pdf>.

Jornal Oficial da União Europeia. (2009). *Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009*

sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da

formação (“EF 2020”). Retirado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01))

[content/PT/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01)).

Jornal Oficial da União Europeia (2014). *Conclusões do Conselho “Formação dos*

profissionais de justiça: instrumento essencial para consolidar o acervo da União

Europeia” (2014/C 443/04). Retirado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG1211(01)&from=PT)

[content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG1211\(01\)&from=PT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG1211(01)&from=PT).

Sindicato dos Magistrados do Ministério Público. (2014). *Carta de Conduta dos Magistrados*

do Ministério Público Português 2014/2015. Retirado de [http://xcongresso.smmp.pt/wp-](http://xcongresso.smmp.pt/wp-content/uploads/2015/03/carta_de_conduta.pdf)

[content/uploads/2015/03/carta_de_conduta.pdf](http://xcongresso.smmp.pt/wp-content/uploads/2015/03/carta_de_conduta.pdf).

Supremo Tribunal de Justiça. (2016). *Plano de Atividades de 2016*. Lisboa: Supremo

Tribunal de Justiça. Retirado de [http://www.stj.pt/index.php/documentacao/plano-de-](http://www.stj.pt/index.php/documentacao/plano-de-actividades)

[actividades](http://www.stj.pt/index.php/documentacao/plano-de-actividades).